



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FABÍOLA BOROWSKY

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CURSO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (2007):
NOVOS REFERENCIAIS?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Florianópolis
2010**

FABÍOLA BOROWSKY

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CURSO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (2007):
NOVOS REFERENCIAIS?**

Dissertação submetida ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em cumprimento parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Michels

**Florianópolis
2010**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

B736f Borowsky, Fabíola

Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais? [dissertação] / Fabíola Borowsky; orientadora, Maria Helena Michels. – Florianópolis, SC, 2010.

140 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Educação Especial. 4. Inclusão Social. I. Michels, Maria Helena. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CURSO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (2007):
NOVOS REFERENCIAIS?**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Florianópolis, 16 de agosto de 2010.

Prof^a. Célia Regina Vendramini, Dr^a.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Maria Helena Michels, Dr^a.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Kátia Caiado, Dr^a.
Examinadora
Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dr^a.
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho a dois
professores: José Augusto e
Rejane Borowsky, por me
ensinarem a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora Maria Helena Michels, por quem nutro respeito e admiração, pela disponibilidade, presença constante e dedicação.

Às professoras integrantes da banca:

Rosalba Cardoso Garcia por todas as colaborações antes e durante a construção desta pesquisa, mas, principalmente, por ter me acolhido de forma muito compreensiva em um momento bastante difícil de minha caminhada;

Olinda Evangelista, com quem muito aprendi durante as aulas, por todas as contribuições tão criteriosas, sem as quais este trabalho não seria o mesmo;

Kátia Caiado, por ter aceitado participar da banca e pela atenção dispensada a este estudo.

Aos colegas do GEPETO e GEEP pelas discussões e trocas que engrandeceram a pesquisa.

A todos os meus amigos que, mesmo distantes, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Especialmente a dois amigos que estiveram comigo em Florianópolis e com os quais pude dividir as angústias desta fase da minha vida: Janice Deters e Érico Ribas Machado.

A Demétrio Cherobini, por me incentivar a fazer a seleção para o curso e pelo apoio nos duros momentos finais do trabalho.

Aos meus irmãos Jeferson e Anderson Borowsky pelas contribuições diretas e indiretas e por fazerem parte desta história.

Aos meus pais, José Augusto e Rejane Borowsky, por muitas vezes abdicarem de suas vidas em favor da vida de seus filhos e por compreenderem minhas ausências em tantos momentos.

*A nossa tarefa educacional é,
simultaneamente, a tarefa de uma
transformação social, ampla e
emancipadora.*

(Mészáros, 2005)

RESUMO

As políticas de educação inclusiva vêm crescendo nos últimos anos e disseminaram uma série de documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) com orientações sobre o seu desenvolvimento para pessoas com deficiência. Muitos deles dirigem-se à formação continuada de professores para atuar nesta área. O objetivo deste trabalho foi investigar quais os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do MEC para professores da Educação Especial. Esta pesquisa constituiu-se de análise documental, na qual foram estudadas as publicações do *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, produzidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC e integrantes do *Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade*. O material empírico é composto de seis livros, um CD e um DVD produzidos no ano de 2007. A análise efetivada evidenciou quatro perspectivas como fundantes desta política de formação: a Educação Especial é compreendida pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico; a teoria construtivista se faz presente em grande parte dos documentos; os mesmos são balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista; e o ecletismo teórico percorre todas as esferas do material analisado. Com estes resultados, evidenciam-se as articulações entre essa formação e a política educacional brasileira que apresenta a formação de professores como central para o sucesso da própria política. Especificamente em relação à educação, esta formação anuncia os “novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 9), porém tem em suas bases antigas compreensões sobre a deficiência e a educação dos sujeitos que constituem o campo da Educação Especial. As contribuições de Orlandi (1993, 1999 e 2001), Fairclough (2001), Campos, Garcia e Shiroma (2005) e Campos, Shiroma e Evangelista (2004) foram de fundamental importância para a análise dos documentos. Já Duarte (2001), Leher (2009), e Moraes (2001) foram autores cujas produções foram basilares para a análise da perspectiva teórica presente na atual política educacional. Jannuzzi (2004), Cambaúva (1988), Garcia (2007) e Michels (2009) auxiliaram na compreensão dos fundamentos teóricos e sua relação com a Educação Especial.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação especial, Políticas de inclusão.

ABSTRACT

The policies of the so called inclusive education have been improving throughout the past years and a series of documents were published by the Ministry of Education (MEC) with guidance on the development for handicapped people. Many of them are directed to the continuous formation of teachers to act in this area. The goal of this paper was to investigate what the theoretical foundations of the proposed continuing education MEC for teachers of Special Education. This research was composed by documents analysis in which the publications of the *Teaching Improvement Course for Specialized Educational Service* were studied, produced by the Department for Special Education of MEC and individuals from the *Inclusive Education Program: Right to diversity*. The empirical material is composed by six books, a CD, and a DVD elaborated in 2007. The analysis conducted highlighted four perspectives as the basis for this formation policy: Special Education is understood by the medical-pedagogical psycho-pedagogical bias, the constructivist theory is present in most of the documents, they are graded by a practical, instrumental and technical perspective; and the theoretical eclecticism covers all spheres of the analyzed material. Such results highlight the links between such training and educational policy in Brazil that presents the teacher formation as central to the success of the policy itself. In relation to this training education, specifically, the “new pedagogical framework of inclusion” (BRAZIL, 2007, p. 9) is announced. It has its foundations, however, in ancient understandings about disability and education of individuals who constitute the field of Special Education. Contributions by Orlandi (1993, 1999 and 2001), Fairclough (2001), Campos, Garcia and Shiroma (2005) and Campos, Shiroma, and Evangelista (2004) were crucial for the analysis of the documents. Duarte (2001), Leher (2009), and Moraes (2001) were authors whose productions were essential to the analysis of this theoretical perspective on the current educational policy. Jannuzzi (2004), Cambaúva (1988), Garcia (2007), and Michels (2009) helped in the understanding of current teaching and its relation to Special Education.

Keywords: Teachers’ formation, Special Education, Inclusion policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Documentos que compõem o material empírico.....	41
Quadro 1 – Os documentos e seus autores.....	48
Quadro 2 – Elaboradores do livro <i>Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas</i>	49
Quadro 3 - Elaboradores do livro <i>Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental</i>	49
Quadro 4 - Elaboradores do livro <i>Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez</i>	49
Quadro 5 - Elaboradores do livro <i>Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física</i>	49
Quadro 6 - Elaboradores do livro <i>Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual</i>	50
Quadro 7 - Elaboradores do livro <i>Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a Distância</i>	50
Quadro 8 - Autores de referência que se repetem em dois ou mais livros.....	51
Quadro 9 - Autores de referência e suas diferentes obras citadas.....	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções encontradas no balanço de produção (2008)....	137
Tabela 2 – Estrutura curricular do <i>Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado</i>	43
Tabela 3 - Componentes curriculares do Curso.....	45
Tabela 4 - Número de referências encontradas nos documentos.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE –	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd –	Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação
APAE –	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEDES -	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEUNIFRAN –	Centro Universitário Franciscano
CID –	Código Internacional de Doenças
EAD –	Educação a Distância
FUNREI -	Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei
GTs –	Grupos de Trabalho
IFES -	Instituições Federais de Ensino Superior
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
NEE -	Necessidades Educacionais Especiais
NEESP -	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial
OI –	Organismo Internacional
OM –	Organismos Multilaterais
OMS –	Organização Mundial da Saúde
PROINFO –	Projeto Brasileiro de Informática na Educação
QI –	Quociente Intelectual
SCIELO -	Scientific Electronic Library Online – Biblioteca Científica Eletrônica em Linha
SEED –	Secretaria de Educação a Distância – MEC
SEESP -	Secretaria de Educação Especial – MEC
UAB –	Universidade Aberta do Brasil
UDE -	Universidad de la Empresa - Uruguai
UEL –	Universidade Estadual de Londrina
UFES –	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF -	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEl –	Universidade Federal de Pelotas

UFPR –	Universidade Federal do Paraná
UFRGS –	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ –	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC –	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar –	Universidade Federal de São Carlos
UFSM –	Universidade Federal de Santa Maria
UFU -	Universidade Federal de Uberlândia
UFV -	Universidade Federal de Viçosa
Unicamp –	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 A inclusão como conceito chave para a manutenção da sociedade capitalista.....	17
1.2 Formação de professores para a Educação Especial: reflexões acerca das produções acadêmicas.....	24
1.3 Metodologia.....	29
1.4 Organização da dissertação.....	33
2 O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	35
2.1 O Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade.....	35
2.2 O Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.....	38
2.2.1 Referenciais teóricos do Curso de Aperfeiçoamento.....	46
2.2.2 A centralidade da proposta de formação no atendimento educacional especializado.....	55
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA O AEE	67
3.1 Concepção médico-pedagógica e psicopedagógica na Educação Especial.....	69
3.2 A teoria construtivista como suporte para a aprendizagem.....	81
3.3 A ênfase na prática, no instrumento e na técnica.....	91
3.4 O ecletismo teórico.....	107
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	126
Anexo A: Tabela 1 - Produções encontradas no balanço de produção (2008).....	137

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata de questões relacionadas à política de formação continuada de professores da Educação Especial, do ano de 2007, efetivada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Buscamos investigar quais os fundamentos teóricos que embasam esta política de formação, posto que os documentos anunciam que tal proposta está calcada em “novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 05)¹ e este argumento é constantemente utilizado para justificar a expansão deste curso de formação docente.

A seleção deste período temporal deu-se porque é em 2007 que ocorre a elaboração dos documentos analisados, componentes do curso que é hoje o que tem maior alcance no país e forma o maior número de professores de Educação Especial². Além disso, com esta proposta de formação, redesenha-se a atuação do profissional da área, agora baseada no atendimento educacional especializado (AEE)³, regulamentado em 2008 pelo Decreto nº 6.571 do MEC.

A formação de tal profissional já vinha se modificando, juntamente com toda a educação brasileira desde o início da década de 1990, com a reforma do Estado⁴. Desde então, a educação vem sendo balizada por recomendações de organismos multilaterais (OM), como Banco Mundial, Cepal, Unesco, Unicef, Orealc, entre outros. O processo reformista legitimou-se mediante consenso na sociedade de que tais

¹ É importante destacar que esta afirmação está presente no prefácio de todos os documentos analisados.

² Em 2009 foram ofertadas 13.000 vagas no país. Fonte: *Home Page* da SEESP. Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3APrograma-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-esducao-especial&Itemid=826>. Acesso em 07 de maio de 2010.

³ De acordo com o Decreto 6.571 de setembro de 2008, “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2008, p. 01)

⁴ Cabe salientar que o Estado é aqui entendido na perspectiva marxiana, ou seja, dialeticamente. O Estado, nesta concepção, é a expressão das relações de produção do capitalismo e, portanto, um órgão da classe dominante para fazer valer seus interesses. Este órgão se constitui de contradições políticas e exprime simultaneamente os interesses da burguesia e alguns interesses de outras classes sociais, a fim de manter a ordem do sistema. (IANNI, 1982)

reformas e recomendações eram as melhores (ou até mesmo as únicas) alternativas para a resolução dos problemas da educação no país (MORAES, 2003).

Neste cenário, é atribuída centralidade à educação. O discurso governamental de OM e empresários delega uma importância estratégica da escola para a “nova ordem” mundial. Conceitos também vão sendo modificados para criar novas formas de controle e regulação, como por exemplo:

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA *et al*, 2004c, p. 52).

A educação constituiu-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se mecanismo em favor do capital. (SHIROMA *et al*, 2004c)

Com isso, a formação de professores também tende a mudar. O ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental e, ao mesmo tempo, coloca nele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino. A reforma visa a produção, por intermédio do professor, das competências demandadas pelo mercado de acordo com as exigências do capitalismo. Ocorrem então as mudanças curriculares nos cursos de licenciatura, evidenciando que o conteúdo de ensino deve estar calcado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil, levando à formação do cidadão produtivo. O professor foi movido à profissionalização, que exige do mesmo que “saiba fazer”, deslegitimando seus saberes teóricos e práticos. (SHIROMA *et al*, 2004c).

As reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos 1990 e estendidas até a atualidade revelam as demandas postas pela lógica do

capital e pela ideologia do neoliberalismo⁵, trazendo novas exigências aos trabalhadores em educação. Assim, percebemos que as políticas para a Educação Especial e para formação de professores desta área também são expressões das contradições que permeiam o Estado e o sistema capitalista. Elas vêm hoje expandidas como formação continuada⁶ feita em serviço, o que garante economia de tempo e dinheiro ao Estado, e na modalidade a distância⁷, sob o discurso da democratização do ensino, oferecendo uma formação rápida e com custos menores a milhares de professores no país.

1.1 INCLUSÃO E EXCLUSÃO COMO CONCEITOS CHAVE PARA A MANUTENÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Em relação à Educação Especial, as políticas passaram a ser guiadas pelo conceito de inclusão, em âmbito internacional, em meados dos anos 1980, em substituição ao de integração⁸. No Brasil, isso se deu a partir do início da década de 1990, principalmente após a Declaração

⁵ O neoliberalismo é aqui entendido como um complexo processo de construção hegemônica. Além de ser uma doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, é, principalmente, uma estratégia de poder que se implementa por sentidos articulados: por um lado, de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, mediante uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (GENTILI, 2000).

⁶ Para Bernado (2004, p 10) “[...] a formação continuada dos professores diz respeito à formação do professor na escola e/ou no sistema de ensino. A formação que acontece no sistema de ensino considera tanto a educação formal que acontece fora das instituições formadoras, o que inclui os cursos de formação, atualização, oferecidos pela Secretaria de Educação, quanto os cursos realizados dentro do contexto escolar ou, até mesmo, em instituições formais de ensino”.

⁷ Sobre esta temática, ver MALANCHEN, J. *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?* Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2007.

⁸ A integração surgiu em oposição à segregação, definida como a permanência de crianças e jovens com deficiência em instituições específicas, separadas das demais pessoas. Segundo Jannuzzi (2006, p. 181) a integração consiste na entrada “[...] progressiva na corrente da vida com os considerados normais, de modo que o deficiente fosse aceito na escola e na sociedade, requerendo para isto entrosamento da responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e o de educação especial [...] a ênfase é na modificação, na ‘normalização’ do deficiente”.

de Salamanca (1994)⁹ endossada pelo Brasil e por governos de outros países, na qual se aponta a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino. (JANNUZZI, 2006)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a idéia da chamada educação inclusiva ganha mais força nos discursos políticos. Um dos documentos mais recentes, que está conduzindo as ações do MEC juntamente com a SEESP, é a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e tem como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 08).

Neste contexto, a palavra “inclusão” tem sido utilizada nos textos políticos de forma crescente, difusa e em oposição ao conceito de exclusão. Muitas vezes, aparece associada a outros conceitos, servindo

⁹ Sobre esse assunto ver Bueno (2008) que mostra que nas publicações disponíveis da Declaração de Salamanca ocorreram modificações quando da tradução. O termo “orientação integradora” do texto original foi substituído por “orientação inclusiva” em tradução brasileira, implicando um problema não só meramente de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental. Esta tradução, intencionalmente, leva o leitor a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora.

para designar inúmeras situações de grupos historicamente considerados segregados da sociedade. É perceptível toda uma mudança da nomenclatura da área em função desta palavra. A Educação Especial é chamada, por muitos intelectuais e apresentada pela política, como educação inclusiva. Garcia (2004) expressa parte da discussão na área em relação a este debate:

Análises preliminares já indicavam alguns pontos de tensão, dentre os quais destaco a compreensão de educação especial como “modalidade educacional” que permeia os discursos das políticas para o setor no âmbito nacional. Tal apreciação permitiu perceber que as políticas de inclusão, do ponto de vista da sua proposição, compreendem todos os tipos de atendimento educacional direcionados aos sujeitos com “necessidades educacionais especiais”, independentemente de estarem localizados na rede regular de ensino ou em instituições especializadas. Essa discussão adquire maior complexidade ao se observar que a proposta educacional para a área relaciona educação especial e educação básica, permitindo a apreensão segundo a qual só seriam “inclusivos” os trabalhos realizados no ensino regular. Contudo, a compreensão de educação especial como “modalidade educacional” parece ser o argumento crucial para que a política pública de educação especial em vigor seja divulgada como “inclusiva” em todos os seus desdobramentos (GARCIA, 2004, p. 01).

No que se refere à formação de professores para o atendimento dos alunos com deficiência, na proposta atual estes são formados para o atendimento educacional especializado e não para a Educação Especial.

As discussões em torno do tema disseminaram uma série de documentos produzidos pelo MEC com orientações sobre o desenvolvimento das políticas de educação inclusiva, especificamente aquelas voltadas para pessoas com necessidades especiais, tais como: *Experiências Educacionais Inclusivas* - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2006e); *Série Educação Inclusiva* - Referências para Construção dos Sistemas Educacionais Inclusivos (BRASIL, 2004); *Direito à Educação* - Subsídios para a Gestão dos

Sistemas Educacionais (BRASIL, 2006b); *Educar na Diversidade: Material de Formação Docente* (BRASIL, 2006d); *Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil* (BRASIL, 2006f); *Saberes e Práticas da Inclusão - Ensino Fundamental* (BRASIL, 2006g); *Projeto Escola Viva* (BRASIL, 2005); *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental* (BRASIL, 2006c); *Brincar para Todos* (BRASIL, 2006).

Isso denota o grande investimento feito pelo MEC (muito com financiamento internacional) que transfere recursos para os municípios, que ganham “autonomia” para gerenciar a política de educação inclusiva. Autonomia esta que é fiscalizada e baseada numa perspectiva concorrencial pela lógica dos editais¹⁰, gerando disputa entre municípios. Além disso, demonstra também o quanto o conceito “inclusão” aliado ao conceito de “exclusão”, mobiliza os governos e gera ações sociais.

De acordo com Castel (2000, p. 29), a categoria exclusão “[...] se desdobra caracterizando “populações-alvo” a partir de um *déficit* preciso. Foram assim cristalizadas categorias cada vez mais numerosas de populações advindas de um regime especial: inválidos, deficientes, idosos, economicamente frágeis, crianças com dificuldade, famílias monoparentais, etc”.

Nessa perspectiva, as reflexões de Leher (2009) contribuem para a compreensão de que o discurso da inclusão vem ganhando acento. Para este autor:

[...] se historicamente é inapropriado qualificar a sorte dos trabalhadores como exclusão e inclusão, é forçoso reconhecer que essas expressões rapidamente se difundiram no léxico dos organismos internacionais, dos governos, dos estudos acadêmicos e no pensamento político de direita e de esquerda. No caso da educação, a situação não é diferente. Ao contrário, as selvagens desigualdades educacionais existentes entre países centrais e países periféricos e, sobretudo, no interior de cada país, passaram a ser discutidas a partir do par antinômico exclusão e inclusão educacional (LEHER, 2009, p. 230-231).

¹⁰ Alguns exemplos de editais que têm organizado a Educação Especial são: Edital do Programa Incluir; Edital nº1/2009 do Programa de Apoio à Educação Especial; Edital nº1/2009 da Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial. Disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 20/06/2010.

Historicamente, no desenvolvimento do modo de produção capitalista, evidencia-se que o sistema em que vivemos é contraditório e precisa da desigualdade para se manter. Martins (2002) afirma que a categoria exclusão é resultado de transformações de conceitos que procuravam explicar esta ordenação social que resultou do sistema capitalista, expressando uma “insegurança teórica” na compreensão dos problemas da sociedade contemporânea.

As relações desiguais entre os homens, geradas pela lógica do capitalismo, acabam por impedir classes sociais de usufruir do que é socialmente produzido. Ribeiro (2006, p. 159) nos mostra que “A nova questão social que dá evidência aos excluídos dos benefícios da riqueza produzida socialmente também inclui, no debate, a opressão, a discriminação e a dominação, exigindo um tratamento teórico-prático adequado, tendo por base as relações sociais de exploração/expropriação, próprias do modo de produção capitalista”. Devemos lembrar então que o próprio sistema gera desigualdades que privam parte da população dos benefícios por ela mesma produzidos. Castel (2000, p. 41) evidencia que “Assim, a exclusão não é arbitrária nem acidental. Emanada de uma ordem de razões proclamadas”. Tais razões referem-se à manutenção de uma ordem posta, um sistema em que uma classe é privilegiada e luta para se manter no poder.

É possível esclarecer melhor tal fato com as palavras de Ribeiro (2006, p. 159), quando diz que “Esse, portanto, é o limite do conceito de “exclusão”. Ele oculta a postura autoritária da classe que opta por acomodar os conflitos, armar-se contra a violência, porque não pretende atravessar a superfície do fenômeno para ir ao fundo, ou à sua essência”.

Martins (2002, p. 45) ressalta que as discussões em torno da exclusão funcionam muito mais para a manutenção da sociedade que para a sua transformação: “No fundo, a luta contra a exclusão, pela centralidade desse “conceito” na teoria e na prática, é uma luta conformista: toma os integrados na sociedade de consumo como referência privilegiada para definir o destino das vítimas extremas dessa mesma sociedade”.

Por isso, é importante que compreendamos que a exclusão não diz respeito somente aos “excluídos”. Conforme define Martins (2002, p. 20), “A exclusão é o sintoma grave de uma transformação social que vem rapidamente fazendo de todos os seres humanos seres descartáveis, reduzidos à condição de coisa, forma extrema de vivência da alienação e da coisificação da pessoa, que Marx já apontara em seus estudos sobre o capitalismo”.

A luta travada é por uma inclusão naquilo que está posto, no que existe e não em uma realidade diferente. A sociedade que exclui um grupo é a mesma que agora quer incluí-lo, fazendo-o aderir à lógica consumista do sistema, fazendo com que suas necessidades afirmem os valores e ideais da sociedade capitalista. Este grupo, imbuído em uma dinâmica alienante, por vezes não se percebe na condição de explorado, de submisso. Para Frigotto (2009, p. 69) “[...] as políticas de inclusão, já na origem, nascem marcadas pela precariedade e pela sina do provisório. São políticas não universais e que atingem grupos específicos, vítimas das relações sociais de produção”. Ainda para esse autor:

A naturalização das noções de *inclusão*, *competência*, *empregabilidade*, *qualidade total*, *empreendedorismo*, *equidade*, *capital social*, etc., tem um potente papel na sedimentação da atual estratégia de construção da hegemonia do sistema capital e de orientação de políticas não universais, de inclusão forçada, fragmentária e descontínua. (FRIGOTTO, 2009, p. 73)

Em relação às políticas públicas para a educação, Freitas (2002) analisa a inclusão de uma forma que vai ao encontro do que pensamos sobre as políticas inclusivas. O autor (p. 312) assevera que “Inclusão é um tema recorrente em tempos neoliberais, contrastando com a crescente ampliação da exclusão social decorrente dessas próprias políticas [...] Esta aparente contradição revela a intenção de não se discutir “em que” ou “para que” se inclui”.

Consideramos, então, que as políticas voltadas para a inclusão buscam em seu discurso o ocultamento de muitas questões sociais. Elas acabam por manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego, da exploração do trabalho, entre outros fatores causadores das desigualdades. Entretanto, essas políticas adquirem legitimidade e são vistas como positivas ou suficientes pela população em geral. Isso se explica, conforme Martins (2002, p. 9), porque

O desenvolvimento econômico gera um desenvolvimento social muito aquém de suas possibilidades, como ocorre nos países de Terceiro Mundo e como ocorre no Brasil, nega-se na perversidade das exclusões sociais que dissemina. Compromete profundamente a sua

própria durabilidade e, de alguma forma, abre o abismo da sua própria crise.

Tudo de sensato e fundamentado que se fizer e propuser no sentido de acelerar a inclusão social e política das populações pobres no processo de desenvolvimento econômico, para com ele compatibilizar o ritmo do desenvolvimento social, será historicamente bem-vindo.

Este pensamento gera até mesmo certo conformismo, já que transmite a idéia ilusória de que a sociedade está melhorando, enquanto que as raízes do problema permanecem intactas.

Com isso, podemos perceber o quanto as políticas de inclusão vêm permeadas de jogos e interesses de grupos que estão no poder e que, principalmente, defendem a ordem do sistema capitalista. De caráter conservador, elas apresentam fragilidades, no momento em que realizam o que se propõem dentro de um sistema que origina continuamente a reincidência dos problemas, formando um círculo vicioso.

Por fim, podemos citar as palavras de Freitas (2002, p. 300) quando diz que

[...] não é possível querer "fazer justiça com as próprias mãos" e "tornar o sistema educacional um sistema justo" em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola, mantém antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola, e cuja determinação fundamental não foi alterada nos últimos 400 anos - ou seja: *a exploração do homem pelo homem*.

Neste sentido, podemos questionar qual a tarefa do AEE nessa relação? Como podemos compreender que o AEE irá modificar as relações de exclusão dentro e fora da escola quando os sistemas escolar e social permanecem inalterados?

Ao mesmo tempo, vemos que em uma sociedade na qual as relações de produção geram explorados e exploradores, dominados e dominantes, não é possível obter condições de igualdade.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES ACERCA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Buscando perceber como o tema de nossa pesquisa, formação de professores, vem sendo tratada nas pesquisas de intelectuais brasileiros, realizamos um balanço sobre essa produção, especificamente à temática da formação de professores para a Educação Especial no plano nacional¹¹. Em tal balanço chegamos a um universo de vinte e três trabalhos¹² que tratam dos temas “formação de professores / formação docente e educação especial / educação inclusiva” no Brasil, produzidos no período de 1998 e 2008.

Analisando tais publicações percebemos que o trabalho com data mais antiga é de 1998 e que, posteriormente a este ano, o número de pesquisas envolvendo a formação docente para a Educação Especial cresce significativamente.

Verificamos, como primeira e significativa informação, a escassez de estudos que vinculem as categorias de formação docente, formação de professores, Educação Especial e educação inclusiva. As Reuniões Anuais da ANPED-Sul é a fonte que mais se destaca, apresentando a maior quantidade de publicações sobre o assunto. As regiões Sul e Sudeste do país são as que apresentam maior número de produções (dez em cada uma dessas regiões). A maioria dos intelectuais que contribuem com a temática são oriundos de instituições públicas de ensino superior.

Outro fator relevante observado é que as pesquisas, em sua maioria, referem-se a determinado contexto, no qual é estudada a existência ou não de formação docente na área da Educação Especial ou

¹¹ O referido estudo foi realizado em 2008 e constitui-se de um levantamento bibliográfico sobre a pesquisa educacional brasileira, no âmbito das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (grupos de trabalho de Formação de Professores e Educação Especial); na Revista Brasileira de Educação; na Revista Brasileira de Educação Especial; nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd-Sul) e no banco de dados da Rede SCIELO (Scientific Electronic Library Online - Biblioteca Científica Eletrônica em Linha). Foram pesquisadas publicações das décadas de 1990 e 2000 das referidas fontes. Como categorias de pesquisa, foram utilizados os termos “formação de professores”, “formação docente”, “educação inclusiva” e “educação especial” combinados entre si. As categorias foram buscadas nos títulos, resumos e palavras-chave das publicações. Como critério de seleção, optou-se por filtrar trabalhos que apresentassem a categoria “formação de professores” ou “formação docente” unida a uma das outras. A escolha por tais fontes de pesquisa deu-se por sua relevância enquanto referência para a pesquisa educacional brasileira.

¹² Anexo A: Tabela 1 – Produções encontradas no balanço de produção (2008), p. 110.

se para determinado contexto esta formação é relevante ou está fazendo falta. Observa-se que há poucos trabalhos que analisam o que é ensinado em determinada formação ou quais as bases teóricas de determinado curso, ou o que se objetiva socialmente com ele.

Nesse sentido, destacamos quatro pesquisas que são voltadas para a análise de cursos de formação docente na área da Educação Especial, nos quais os autores buscam realizar um estudo diante do que está sendo ofertado em determinados locais de formação: “A formação de professores para a diversidade nas IFES mineiras”, de Mylene Santiago (2003); “Inclusão e qualidade em educação: tensões e intenções nas políticas e práticas curriculares”, de Anna Fontella Santiago (2006); “Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico”, de autoria de Maria Helena Michels (2005) e “Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial”, de Maria Teresa Penteadó Cartolano (1998).

O que podemos compreender após analisar as produções dos autores acima citados é que, ressalvadas as semelhanças na análise da formação em Educação Especial, percebemos duas formas diferentes de trabalho. Um grupo de intelectuais desenvolve sua análise denunciando formações pobres no que se refere à temática da chamada educação inclusiva e da dita formação para atender a diversidade, como veremos nas passagens que seguem:

Analisando os currículos de Pedagogia constatamos que, em 2002, ano em que esta pesquisa foi desenvolvida, os cursos de Pedagogia das IFES Mineiras, no que diz respeito à formação de professores para o atendimento à diversidade, tinham em comum apenas a disciplina Educação Especial, sendo que, em duas dessas instituições, tal disciplina era oferecida em caráter opcional para os alunos. Pudemos também observar que esses cursos, através de seus currículos, não promoviam uma discussão sistemática sobre o processo de inclusão (SANTIAGO, 2003, p. 06).

Cartolano (1998) analisa a reformulação curricular de um curso a fim de formar o “bom professor” e afirma que:

A "Formação de Professores para Educação Especial: Deficiente Mental" está presente, desde 1987, no curso de pedagogia da Unicamp e inseriu-se nesse quadro de mudanças, sendo adaptada à nova formação do pedagogo que deve ser, então, um bom professor.

[...] não só foram introduzidas disciplinas no núcleo comum do currículo do curso de pedagogia, numa primeira fase de mudança, como também foram acrescentados conteúdos programáticos às já existentes, constituindo formação comum obrigatória (CARTOLANO, 1998, p. 04).

A autora mostra que foram introduzidas duas disciplinas com a temática da Educação Especial para a formação de todos os pedagogos. Uma das disciplinas recebeu a inserção da temática do funcionamento da Educação Especial em seu programa e, além disso, os alunos do Curso de Pedagogia têm, desde os primeiros semestres do curso, trabalhos de pesquisa “voltados para a temática do excepcional” (CARTOLANO, 1998, p. 05).

Cartolano (1998) afirma que “estamos preocupados, hoje, com a ausência de uma formação mais específica do educador, para atuar mais diretamente com os deficientes mais lesados, aqueles que nem sequer chegam à educação formal” (p. 06) e finaliza destacando que o profissional da educação deve inserir-se nesse mundo de mudanças com base nas novas realidades e exigências da contemporaneidade. Sua formação, complementa, deve calcar-se na cultura geral, na qual se inclui o conhecimento de línguas estrangeiras e também o acesso a outras linguagens e formas de comunicação.

Santiago (2003), que focou seu estudo nos currículos dos Cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais (IFES Mineiras), também utilizou questionários e entrevistas realizadas com os professores que ministram disciplinas nas IFES Mineiras. “[...] indagamos aos professores sobre as ações consideradas necessárias para a promoção de professores na direção da diversidade” (SANTIAGO, 2003, p. 09), afirma a autora que ainda aponta, como considerações finais, a relevância de articular um curso formação de professores comprometido com a educação inclusiva e que forme profissionais capazes de promover as mudanças sociais e educacionais na direção de uma sociedade onde o respeito à diversidade seja o primado da existência humana.

Outro grupo de intelectuais estudados tece considerações analíticas sobre conteúdos de formação de professores. Consideram os conceitos, categorias e referenciais teóricos que compõem as formações estudadas. Preocupam-se em entender o significado destas bases teóricas formativas para os profissionais e para a área em questão.

Um deles é o trabalho “Inclusão e qualidade em educação: tensões e intenções nas políticas e práticas curriculares”, de Anna Fontella Santiago (2006), que investiga a perspectiva das políticas de inclusão escolar adotadas no Brasil, a partir da última década do século XX. Analisa os documentos de orientação curricular levando em consideração o conceito de inclusão internacionalmente definido, as teorizações sobre currículo e os conceitos de qualidade e competência presentes nas diretrizes do MEC para formação de professores e no discurso educacional no período em questão.

A pesquisa aponta a concepção de competência como nuclear nos cursos de formação de professores do MEC. A autora critica essa visão pragmática, que, segundo ela, incorpora-se à racionalidade instrumental e tecnicista que orientou as reformas da década de 1970 e faz do respeito às diferenças um instrumento que, paradoxalmente, tece no interior do discurso democrático da inclusão escolar os caminhos da exclusão social. (SANTIAGO, 2006)

O estudo “Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico”, de autoria de Maria Helena Michels (2005), discute a formação de professores para a educação especial, analisando a organização curricular como expressão de uma determinada concepção de Educação Especial, deficiência e de prática educativa destinadas aos alunos considerados deficientes.

A análise documental dos projetos de curso e das ementas de disciplinas de duas modalidades de habilitação Educação Especial no Curso de Pedagogia – regular e emergencial na Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 1998-2001 refletiu sobre o currículo e a constituição histórica da Educação Especial no Brasil. (MICHELS, 2005). A autora concluiu que

[...] a formação de professores para a Educação Especial está subsidiada no modelo médico-psicológico e que está constitui-se em uma disposição incorporada (*habitus*). Tendo analisado as disciplinas e suas respectivas ementas, pôde-se perceber a permanência da

compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno com diagnóstico de deficiência pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. A manutenção de tais bases de conhecimento para a área retira da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social (MICHELS, 2005, p. 255).

Desta maneira, percebemos que o primeiro grupo de intelectuais não desenvolve uma investigação de conteúdo das formações referentes à temática da chamada educação inclusiva. Não realizam movimentos questionadores destas formações. Estão preocupados em verificar se esta formação está conseguindo atender a chamada diversidade. Entretanto, dois pesquisadores tratam das políticas de formação de professores, questionando seus conteúdos, suas bases teóricas, os conceitos e categorias presentes. Vão de encontro ao intuito de nossa pesquisa, visando revelar dados contidos nos textos, por vezes não explicitados, mas que exercem influência direta sobre a apreensão que será feita pelos professores.

Tais dados nos indicam que a maioria das pesquisas na área são voltadas para a análise da existência ou não de formação docente na área da Educação Especial em determinado contexto, denunciando a carência de formação. Além disso, muitos estudos destinam-se a analisar métodos e técnicas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, estudando sua eficácia ou trazendo relatos de experiência.

Salientamos que uma produção de autoria de Caiado e Laplane (2008), apresentada na ANPEd, inicialmente não fez parte desse balanço, pois, com os verbetes escolhidos, esse texto não foi selecionado. Porém, esse é um dos primeiros textos nacionais que trata especificamente do *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade*. Neste as autoras apresentam as diretrizes do Programa, seus fundamentos, ações previstas, eixos temáticos a serem trabalhados, além de apresentarem documentos e materiais pertinentes ao mesmo. As análises desenvolvidas indicaram que:

A confrontação dos discursos sobre a inclusão, como aparecem nos textos aqui considerados, com as práticas implementadas no contexto do Programa, analisadas através das percepções das gestoras que participaram da pesquisa permitiu identificar conflitos e tensões de várias ordens. No

plano conceitual, a diferença de concepções é evidente nos materiais analisados. Há pontos de confluência, como o entendimento de que a educação é um direito de todos e que os sistemas de educação devem organizar-se para atender a todos os alunos, mas há também divergências quanto ao tipo de atendimento que deve ser oferecido e ao local de oferecimento. Entendemos que, se por um lado, a conceituação mais ampla da inclusão revela uma concepção de educação que enfatiza o processo político de formação de cidadãos a partir de bases firmadas nos direitos e na necessária interligação das políticas públicas, a ênfase no que é comum a todos os processos educativos pode apagar as especificidades de alguns tipos de necessidades. Assim, é importante reafirmar a necessidade de melhoria da educação como um todo, mas é indispensável, também, alocar recursos para atender demandas específicas (CAIADO E LAPLANE, 2008, p. 13).

Essa passagem releva algumas das possíveis análises em relação ao Programa em tela. Buscando colaborar com tal discussão é que analisaremos, em nossa investigação, o *Curso de Aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado*, que faz parte do *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade*, foco central de nossa pesquisa.

1.3 METODOLOGIA

Exposto este breve quadro no qual se insere nosso objeto de estudo, ressaltamos que esta pesquisa teve como objetivo investigar quais são os fundamentos teóricos que dão sustentação para as propostas de formação continuada do MEC para professores da Educação Especial. Visamos descobrir as perspectivas teóricas, no âmbito da pedagogia, que embasam esta política, suas propostas e referenciais teóricos. Buscamos entender quais são os novos referenciais pedagógicos da inclusão que os documentos anunciam.

Para tanto, realizamos uma análise documental do *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, integrante do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* da SEESP / MEC. O material empírico é composto de seis documentos intitulados *Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas* (BRASIL, 2007b), *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007f), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual* (BRASIL, 2007d), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental* (BRASIL, 2007), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física* (BRASIL, 2007c) e *Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e)¹³.

No intuito de apreender as concepções teóricas contidas nesta política, entendemos que é fundamental analisarmos como se constitui tal proposta. Como afirma Gramsci (1966, p. 11), “[...] na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção de mundo”. Por isso, acreditamos ser de suma importância buscar resgatar os fundamentos teóricos que compõe estas produções, que são atualmente as que estão tendo o maior alcance no Brasil.

Captar o que os textos políticos expressam e o que suas palavras escondem foi também, e não menos importante, objetivo desta pesquisa, já que são eles “[...] expressão e resultado de uma combinação particular de intencionalidades, valores e discursos” (CAMPOS, EVANGELISTA E SHIROMA, 2004, p. 02). No intuito de atingir tal objetivo, nos apoiamos nos estudos sobre análise de documentos de Orlandi (1993, 1999 e 2001), Fairclough (2001), Campos, Garcia e Shiroma (2005) e Campos, Shiroma e Evangelista (2004).

Na perspectiva destes autores, a análise documental contém um teor crítico, que implica mostrar as conexões e causas que estão ocultas, mostrar que há luta na estruturação de textos e ordens de discurso e que as pessoas podem resistir às mudanças discursivas ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir (FAIRCLOUGH, 2001).

Nosso caminho metodológico não foi definido *a priori*, visto que consideramos este um processo dialético de avanços e recuos em direção à realidade que queremos conhecer. Buscamos compreender nosso objeto concreto à medida que fomos nos aproximando dele, em uma

¹³ Trataremos os materiais referentes ao curso como documentos, porém quando tratarmos de cada um deles, utilizaremos também a terminologia livro.

perspectiva que considera este um processo que nos leva do empírico ao concreto pensado, mediado pelos movimentos dialéticos de abstração, análise e síntese. (MARTINS, 2008)

Durante minha trajetória acadêmica¹⁴ tive poucos estudos de caráter social, econômico e político sobre a educação especial. A graduação que cursei me ofereceu uma formação bastante técnica, fragmentada em áreas de deficiência. Ao longo de minha caminhada profissional¹⁵ tenho me questionado sobre as implicações de se pensar a educação desvinculada de seus múltiplos determinantes. Enquanto profissional, me deparava, nas escolas, com proposições políticas compostas de métodos sobre como realizar a chamada inclusão da melhor forma possível. A política de educação inclusiva é posta às escolas como algo determinado, previsto, sem outra alternativa, cabendo ao professor implementá-la.

Com o passar do tempo, fui percebendo que tais métodos são importantes, mas não suficientes para superar os problemas encontrados na educação. Muitos professores acabam assumindo para si a responsabilidade pelo insucesso dos alunos nas escolas, sem refletir se esse é um problema individual ou se existem outras questões por trás da aparência do problema.

Ao pensarmos nosso objeto de estudo (as políticas de formação de professores para a educação chamada inclusiva), entendemos que o que percebemos em primeira instância, cotidianamente (nas escolas, por exemplo), é a aparência (ou fenômeno) do objeto. Esta oculta a essência (ou concretude) do mesmo¹⁶. Nosso objetivo foi compreender o fenômeno para atingir a essência do objeto. Partindo desta idéia, compreendemos, durante todo o processo de construção deste trabalho, nosso tema de pesquisa inserto nas determinações da lógica do sistema capitalista e, conseqüentemente, permeado por implicações decorrentes

¹⁴ Graduação em Educação Especial – Habilitação em Deficiência Mental – Licenciatura Plena (UFSM/2005).

¹⁵ Como professora de escolas públicas da região de Santa Maria – RS, posteriormente da rede municipal de Florianópolis – SC e atualmente da rede municipal de Porto Alegre – RS.

¹⁶ Kosik (2002) explica que a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista. Os fenômenos do ambiente cotidiano penetram na consciência dos indivíduos assumindo um aspecto independente e natural, chamado pelo autor de mundo da pseudoconcreticidade. Kosik (2002, p. 15) o define como “um claro-escuro de verdade e engano. [...] O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.” Superar o mundo da pseudoconcreticidade e atingir o concreto é o exercício dialético do conhecimento humano. Ou seja, “Compreender o fenômeno é atingir a essência. [...] A realidade é a unidade do fenômeno e da essência.” (KOSIK, 2002, p. 16). Percebemos então, nesta perspectiva de conhecimento, que se tem sempre presente a idéia de que a realidade (essência ou verdade) existe e é concreta.

da relação capital x trabalho. Relação esta de exploração, de luta de classes e jogos de poder.

Em relação à Educação Especial, Cambaúva (1988) desenvolveu estudos que apontam que os pressupostos teóricos da área estão calcados em uma matriz positivista. A autora afirma que a proposta de Educação Especial tem a necessidade de

[...] identificar problemas, classificar, prever e controlar comportamentos. Fica claro que tal proposta está carregada de “positividade positivista”. Isto é, quando muito, a perspectiva de mudança está no indivíduo. O sentido da positividade positivista é o sentido da utilidade e adaptabilidade do indivíduo numa sociedade que se pretende não mudar, mas conservar. É a reiteração deste indivíduo às condições existentes (CAMBAÚVA, 1988, p. 123).

Em nossa pesquisa, tivemos como hipótese que tal perspectiva se mantém nos dias de hoje, nas chamadas “novas” propostas políticas para formação de professores da Educação Especial.

O que também percebemos atualmente é a forte influência, especialmente na educação, de correntes de pensamento como o neopragmatismo¹⁷ e o pós-modernismo¹⁸ que compreendem ontologia e epistemologia de formas diferentes das supracitadas. Moraes (2004) nos mostra como tais correntes de pensamento tornaram descartáveis o conhecimento objetivo, a apreensão do real, a verdade e a racionalidade. Colocaram sob suspeita o conhecimento objetivo do mundo e, portanto, a possibilidade do agir humano sobre o mundo.

Segundo a mesma autora, para os neopragmáticos, não há nenhuma atividade chamada conhecimento que tenha uma verdade a descobrir e, além disso, não se trata mais de obter um conhecimento objetivo da realidade, mas, tão somente, de indagar como utilizá-la

¹⁷ O neopragmatismo é aqui entendido de acordo com MORAES (2004, p. 345), quando afirma que o mesmo “[...] expressa o espírito do tempo em que vivemos: as vogas pragmática, utilitarista, imediatista, perceptíveis em todos os setores, práticas e pensamentos que nos cercam.”

¹⁸ Compreendemos pós-modernismo como uma “agenda”, uma corrente de pensamento que assevera a derrota do projeto iluminista de emancipação, a mentira do progresso histórico, a fragilidade do sujeito, a impossibilidade da verdade, a negação do real, a recusa de fundamentos, rejeita as grandes narrativas, denuncia a ciência e a racionalidade ocidental como imbricadas à estrutura de poder, à razão instrumental e à dominação. (MORAES, 2004)

melhor. A autora mostra que esse pensamento tem repercussões na educação. Considerando que a Educação Especial é parte da educação, acreditamos que isso se reflete também na área em estudo.

Dentro desta mesma perspectiva, pensamos as políticas de inclusão, que estão influenciando fortemente a Educação Especial atualmente e que é tema central de nossa pesquisa. Acreditamos que tais políticas têm como lógica o tratamento de um problema por sua manifestação fenomênica. Não buscam aproximação à verdade concreta da realidade, tratando epidermicamente da questão da Educação Especial.

Sobre isto, tomamos por base as contribuições de Castel (2000, p. 28) que alerta para o fato de que “[...] a “luta contra a exclusão” corre o risco de se reduzir a um pronto socorro social, isto é, intervir aqui e ali para tentar reparar as rupturas do tecido social. Esses empreendimentos não são inúteis, mas deter-se neles implica na renúncia de intervir sobre o processo que produz essas situações”. As políticas de inclusão acabam tendo um caráter imediatista, confirmando assim que escondem as razões que originaram a situação social na qual se quer intervir.

Por fim, retomamos Gramsci (1966, p. 15) quando afirma que “[...] não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos.” Por isto, acreditamos na relevância de tal pesquisa no sentido de perceber quais concepções de mundo são trazidas nesta política e assim contribuir para a formação de professores da Educação Especial.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada em dois capítulos. No primeiro deles – *O Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* – examinamos, inicialmente, como está organizado o *Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade*, do qual o referido curso faz parte. Consideramos relevante situar o leitor acerca deste amplo programa de implantação da política nacional de educação inclusiva para podermos entender em que âmbito este curso foi criado e com quais funções. Após, tratamos do *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE* propriamente, onde descrevemos sua estrutura organizativa e suas bases curriculares. Em seguida, fazemos uma análise dos referenciais teóricos do *Curso de*

Aperfeiçoamento e, posteriormente, começamos a debater sobre a centralidade desta proposta de formação no atendimento educacional especializado.

O segundo capítulo – *Os fundamentos teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* – apresenta a análise de quatro vertentes identificadas ao longo da pesquisa sobre as fontes empíricas. A concepção médico-pedagógica e psicopedagógica da Educação Especial; a teoria construtivista como suporte para a aprendizagem; a ênfase na prática, no instrumento e na técnica e o ecletismo teórico que percorre os documentos.

Concluimos a pesquisa considerando que os novos referenciais anunciados nos documentos estão fundamentados em concepções teóricas que há muito tempo organizam a ação e a formação de professores da Educação Especial. Em outras palavras, a maneira como está sendo organizada a proposição desta formação de professores para esta área corrobora com a perspectiva hegemônica presente, historicamente, no atendimento aos alunos com deficiência que os mantém na marginalidade do processo educacional.

2 O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

2.1 O PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

De acordo com o *web site* da Secretaria de Educação Especial¹⁹ (SEESP), a mesma desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A partir da denominada nova política, os alunos considerados público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Dentre as ações desenvolvidas pela SEESP está o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização. Para apoiar os sistemas de ensino, a secretaria desenvolve o *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial* (que abre os editais para instituições promoverem o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE*, que será melhor explicado no decorrer do texto), *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (salas equipadas onde deverá ocorrer o AEE e onde atuará o professor capacitado pelo Curso), *Programa Escola Acessível* (adequação de prédios escolares para a acessibilidade), *Programa BPC na Escola* (que garante o benefício de prestação continuada a alunos com necessidades especiais mediante matrícula em escolas regulares) e *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

O *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007), objeto de minha análise, faz parte do programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Conforme a SEESP²⁰, este Programa visa promover a formação

¹⁹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=824>. Acesso em 05/06/2010.

²⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em 30/05/2010.

continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O Programa surgiu no ano de 2003 e, até o ano de 2007, havia formado 94.695 profissionais da educação. Segundo Caiado e Laplane (2008, p. 1) “As diretrizes principais do programa são: □ Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros; apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”.

Contando com dirigentes estaduais e municipais, o Programa organiza-se por meio de “municípios-pólo” que disseminam a política de educação inclusiva para os municípios chamados de “municípios de abrangência”²¹. Anualmente, dois gestores representantes de cada município-pólo vão à Brasília participar de uma formação chamada *Seminário Nacional Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. O município-pólo compromete-se, mediante convênio, a realizar o seminário local denominado de *Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, considerado um curso de formação de gestores e multiplicadores, com carga horária de 40 horas e a implementar a política nacional de inclusão (fornecer orientação aos gestores dos municípios de abrangência quando solicitado).

Para a realização do seminário, os municípios-pólo firmam convênio com o MEC, no qual consta o recurso financeiro disponível e como deve ser utilizado (temática do seminário, conteúdos a serem ministrados, carga horária, número de vagas, etc). Caiado e Laplane (2008, p. 2) salientam que os eixos temáticos que devem ser trabalhados nesses seminários são:

1. Inclusão: Um Desafio para os Sistemas Educacionais;
2. Fundamentos e Princípios da Educação Inclusiva;
3. Valores e Paradigmas na Atenção às pessoas com Deficiência;
4. Diversidade Humana na Escola;
5. Concepções, Princípios e Diretrizes de um Sistema Educacional

²¹ O funcionamento do Programa será melhor definido no decorrer do texto. Não fica claro, nos documentos analisados, quais os critérios utilizados pelo MEC/SEESP para definir quais municípios são pólo do Programa, nem tampouco, aqueles que farão parte da abrangência do município pólo.

Inclusivo; 6. Referenciais Nacionais para Sistemas Educacionais Inclusivos: Fundamentação Filosófica, o Município, a Escola e a Família; 7. Escola e Família: Um Compromisso Comum em Educação; 8. Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo; 9. Orientações e Marcos Legais para a Inclusão; 10. Experiências Educacionais Inclusivas; 11. Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental; 12. Tecnologias Assistivas no Processo Educacional; 13. Surdocegueira: Processo de Ensinar e Aprender; 14. Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação; 15. Inclusão de Alunos Surdos/Deficiência Auditiva; 16. Inclusão de Alunos Cegos/Deficiência Visual; 17. Inclusão de Alunos com Autismo.

Observa-se nesse encaminhamento a ausência de discussões mais amplas em relação à educação e ao processo de ensino. Porém, uma análise mais detida sobre esse seminário e seus conteúdos merece ser desenvolvido.

Atualmente, o Programa está em funcionamento em 162 municípios-pólo distribuídos pelo país e, de 2003 a 2007, atendeu a 5.564 municípios.²²

Contudo, o Programa não se restringiu a realização dos seminários. Tendo como um de seus objetivos a formação de gestores e educadores numa perspectiva inclusiva, esse passa a oferecer, em 2007, o curso de aperfeiçoamento que será mais bem apresentado a seguir.

Antes disso, cabe ressaltar que o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE* também faz parte do chamado *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial*, que lança os editais para que instituições interessadas em promover o curso possam concorrer. Sobre as ações do Programa em 2009, a SEESP informa que neste ano foram selecionadas onze instituições públicas de Educação Superior, conforme o Edital nº 01, de 02 de março de 2009, as quais estão ofertando 5.000 vagas em cursos de especialização na área do atendimento educacional especializado (AEE) e 8.000 vagas em

²² Informação disponível no *web site* da SEESP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em 08/06/2010.

cursos de extensão/aperfeiçoamento contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum²³.

De acordo com a *web site* da SEESP

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil - UAB o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância.

O público-alvo são professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum. Abrangência são as redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas – PAR e que tenham sido contemplados pelo *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*.

Percebemos que, com diversos programas e ações, muito bem articulados entre si, o MEC vincula financiamento, recursos físicos às escolas, matrícula dos alunos com necessidades especiais e formação de professores e gestores, por intermédio de uma rede, a fim de implementar a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Vejamos então, como funciona o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE*.

2.2 O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A primeira edição do *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* foi realizada em 2007.

²³ Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3Aprogrma-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=826>. Acesso em 08/06/2010.

Naquele ano, foi oferecido para os municípios-pólo do programa *Educação Inclusiva Direito à Diversidade* e professores efetivos das redes municipais envolvidas. O ambiente virtual utilizado foi o e-PROINFO²⁴, *software* público desenvolvido pelo MEC, já que o Curso ocorre quase todo na modalidade à distância.

Em 2008, o mesmo foi oferecido para mais três municípios, além do pólo. Seis professores do pólo e três de cada município de abrangência. Em 2009 passou a ter também o nível de especialização, com carga horária de 360 horas, além de aperfeiçoamento.

Hoje o Curso é oferecido para diversos municípios (aqueles que são pólos do Programa e também os de abrangência do Programa), por intermédio de universidades ou centros de ensino que o solicitam ao MEC por meio de editais²⁵ que o mesmo disponibiliza. Além disso, o Curso capacita os profissionais que atuarão nas salas de recursos multifuncionais (professores das redes dos municípios e estados contemplados pelos editais que implementam as salas multifuncionais)²⁶.

Ocorrendo via UAB (Universidade Aberta do Brasil) e na modalidade à distância com momentos presenciais, o Curso é caracterizado como de extensão e tem carga horária de 180 horas, sendo que 156 horas ocorrem a distância e apenas 24 horas presenciais.

O público-alvo são “Professores (especializados ou não) efetivos das redes de ensino básico dos 144 municípios-pólos do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Cada município-pólo selecionará 10 (dez) professores-alunos da sua rede de ensino para participarem do curso” (BRASIL, 2007e, p. 17). Lembramos que hoje, como já informado, são 162 os municípios pólo.

Os professores que já são especializados em Educação Especial podem fazer o Curso de formação para o AEE e fazer a formação dos colegas dentro das escolas (atuação como multiplicadores).

²⁴ O e-PROINFO é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. Disponível em <<http://eproinfo.mec.gov.br>>. Acesso em 10/10/09.

²⁵ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826>. Acesso em 09/06/2009.

²⁶ As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b).

A cada edição, eram oferecidas 1.440 (um mil quatrocentos e quarenta) vagas, sendo 10 vagas por municípios-pólos, situadas nas diferentes regiões do território nacional (BRASIL, 2007e). Em 2009, como já mencionado, foram selecionadas onze instituições públicas de Educação Superior, para ofertarem 5.000 vagas em cursos de especialização na área do atendimento educacional especializado e 8.000 vagas para cursos de extensão/aperfeiçoamento contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum.²⁷

O material que compõe o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (AEE) é apresentado aos professores em uma caixa de papelão colorida com fotografias de crianças na capa, contendo cinco livros, um CD e um DVD.

Os documentos são coloridos e contêm ilustrações²⁸ e fotografias e estão organizados sob os seguintes títulos: *Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas* (BRASIL, 2007b), *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007f), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual* (BRASIL, 2007d), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental* (BRASIL, 2007), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física* (BRASIL, 2007c).

²⁷ Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3Aprograma-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aaseesp-esducao-especial&Itemid=826>. Acesso em 08/06/2010.

²⁸ As ilustrações da capa foram realizadas por alunos da APAE de Contagem, Minas Gerais.



Figura 1: Documentos que compõem o material empírico.

Há ainda o livro *Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e) que não encontramos em versão impressa, mas está disponível no *web site* do MEC e incluiremos em nossa análise por fazer parte do Programa.

O CD contém seis audiolivros: *Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e), *Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas* (BRASIL, 2007b), *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007f), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual* (BRASIL, 2007d), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental* (BRASIL, 2007), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física* (BRASIL, 2007c). Os audiolivros estão em formato mp3 e podem ser ouvidos de forma seqüencial ou aleatória. As fotografias, desenhos e outras informações visuais são descritas pelo leitor.²⁹

O DVD contém cinco links de acesso aos vídeos do Atendimento Educacional Especializado, sendo eles: *Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*, *Deficiência Auditiva*, *Deficiência Visual*, *Deficiência*

²⁹ Pessoa que se dispõe a realizar leituras gravadas de materiais para cegos.

Mental e Deficiência Física. Cada vídeo contém o livro escrito passando na tela, o áudio do leitor e no canto direito inferior da tela um intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) fazendo a tradução.

Os documentos *Atendimentos Educacionais Especializados* que compõem este programa e que serão analisados são do ano de 2007 e todos apresentam o mesmo prefácio. Tal prefácio, assinado pela Secretária de Educação Especial do MEC (Cláudia Dutra), descreve que a política de educação inclusiva do MEC

[...] pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular (BRASIL, 2007).

Ainda neste prefácio consta que o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* tem ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará. Ele orienta o AEE nas salas de recursos multifuncionais e propõe possibilitar “ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 9).

Como dito anteriormente, este Curso é desenvolvido na modalidade à distância havendo, inclusive, a participação da Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED) na elaboração destes documentos.

Tendo como ênfase as áreas da deficiência física, sensorial e mental o material para esta formação está estruturado para:

- trazer o contexto escolar dos professores para o foco da discussão dos novos referenciais para a inclusão dos alunos;
- introduzir conhecimentos que possam fundamentar os professores na reorientação das suas práticas de Atendimento Educacional Especializado;
- desenvolver aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que possam ocorrer mudanças no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007).

Cada livro possui um grupo de elaboradores, exceto o livro *AEE – Pessoa com surdez* (BRASIL, 2007f) que apenas uma pessoa se responsabilizou pela sua elaboração. Os documentos estão divididos em capítulos e cada um também possui autores distintos, sendo que nem todos os elaboradores do livro participam da autoria de todos os capítulos.

Com relação à estrutura do curso, o documento *Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação à Distância* (BRASIL, 2007e) mostra que, em nível de aperfeiçoamento, o Curso tem duração total de 180h (cento e oitenta horas), distribuídas em seis módulos que estruturam o currículo do Curso, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 – Estrutura curricular do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado

Componentes Curriculares	Carga Horária a Distância	Carga Horária Presencial (nos Pólos)	Carga Horária Total
Atendimento Educacional Especializado	11,5	3,5	15
Atendimento Especializado em Deficiência Mental	34	3,5	37,5
Atendimento Especializado em Deficiência Física	34	3,5	37,5
Atendimento Especializado em Deficiência Auditiva	34	3,5	37,5
Atendimento Especializado em Deficiência Visual	34	3,5	37,5
Trabalho Final do Curso (TCC)	11,5	3,5	15
Total de Horas	156	24	180

Fonte: BRASIL. Atendimento Educacional Especializado: Orientações Gerais e Educação a Distância. MEC/SEESP, 2007e, p. 19).

Esta tabela indica que aproximadamente 87% do curso tem sua carga horária organizada na modalidade à distância e apenas 13% presencial. O documento ressalta que a educação à distância na formação de professores tem sido bastante divulgada, pois traz várias vantagens, entre as quais: formação para um maior número de pessoas, independentemente do espaço físico; o professor-aluno pode planejar seu tempo de dedicação aos estudos, podendo conciliar as atividades de estudo com as atividades particulares e profissionais; abrange uma grande extensão territorial. (BRASIL, 2007e)

Porém, mesmo não sendo o foco central de nossa pesquisa, o fato desta formação ser oferecida predominantemente pela modalidade à distância nos remete a algumas reflexões. O fato de disseminar tal formação ao maior número de pessoas possível parece ter implicações importantes como uma formação aligeirada e precarizada. O barateamento da formação, quando relacionado ao número de professores formados, parece ser a maior vantagem apresentada pela EAD. De acordo com Malanchen (2007, p. 168):

Com a projeção da EAD, completa-se mais um quadro da reforma do Estado e da educação em nosso país, em que se retira a formação do professor da universidade, formado com “aligeiramento” teórico, por meio de aprendizagem individualizada e despolitizada. Com isso diminuem-se os gastos com o ensino superior público e forma-se um tipo de profissional para constituir um tipo de trabalhador que o capital necessita. Para finalizar, propaga-se e naturaliza-se a utilização das TIC, ampliando seu comércio e aumentando os lucros tão almejados pelos empresários da área, que vêem na EAD um filão muito rentável.

Segundo a autora (Malanchen, 2007), muitos são os intelectuais brasileiros que defendem essa modalidade como a mais viável economicamente para formar a massa de professores.

Além de ter sua organização maior na modalidade à distância, está explícito no documento que “Para cada um dos módulos serão propostas atividades de Atendimento Educacional Especializado para diferentes tipos de deficiência. Essas atividades serão desenvolvidas em forma de leituras, discussões, estudo de casos, ora apresentados no

material, ora desenvolvidos pelos professores-alunos” (BRASIL, 2007e, p. 18).

A tabela, a seguir, mostra a distribuição de carga horária pelos módulos e as atividades a serem desenvolvidas na modalidade EAD.

Tabela 3 – Componentes curriculares o Curso

Componente Curricular	Carga Horária	Atividades em EAD
O Atendimento Educacional Especializado - AEE	15 hs	Estudos Teóricos e Práticos e vídeo-aulas; discussões sobre Conceituação, Orientações Legais e Orientações Pedagógicas.
AEE em Deficiência Mental	37,5 hs	Estudos Teóricos, Atividades práticas nas Escolas e Videoaulas; discussões em Grupo das Intervenções em AEE em Deficiência Mental realizadas nas Escolas; avaliação Parcial; elaboração do Trabalho Final.
AEE em Deficiência Física	37,5 hs	Estudos Teóricos, Atividades Práticas nas Escolas e Videoaulas; discussões das Intervenções em AEE em Deficiência Física realizadas nas Escolas; avaliação Parcial elaboração do Trabalho Final.
AEE em Deficiência Auditiva	37,5 hs	Estudos Teóricos, Atividades Práticas nas Escolas e Videoaulas; discussões em Grupo das Intervenções em AEE em Deficiência Auditiva realizadas nas Escolas; avaliação Parcial; elaboração do Trabalho Final.
AEE em Deficiência Visual	37,5, hs	Estudos Teóricos, Atividades Práticas nas Escolas e Videoaulas; discussões em Grupo das Intervenções em AEE em Deficiência Visual realizadas nas Escolas; avaliação Parcial; elaboração do Trabalho Final.
Apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso	15hs/aula	Reunião dos Professores-Alunos do Município-Pólo para apresentação do TCC; escolha dos TCCs que comporão uma Publicação Avaliação Final.
Total	180hs/aula	

Fonte: BRASIL. **Atendimento educacional especializado**: Orientações Gerais e Educação a Distância. MEC/SEESP, 2007e, p. 20.

Observa-se em todos os módulos a presença do AEE como o lócus privilegiado para a atuação desse profissional formado por esse Curso, o que também pode ser observado na seguinte passagem do documento do MEC:

Os componentes curriculares deste curso serão explorados teórica e praticamente dentro da perspectiva de formação citada na introdução deste projeto: reflexão sobre a prática cotidiana em AEE e, a partir de novas tendências teórico-metodológicas, repensar e propor medidas de intervenção que possam atender às necessidades do professor e de seus alunos no exercício de uma formação continuada contextualizada na realidade. (BRASIL, 2007, p.19)

Temos aqui informações importantes sobre a essência do curso e nos propomos a refletir sobre a base da formação estar calcada na reflexão sobre a “prática cotidiana” e perceber quais são essas “novas tendências teórico-metodológicas”.

2.2.1 Referenciais teóricos do Curso de Aperfeiçoamento

Iniciamos nossa aproximação ao material empírico com a leitura dos documentos. Tínhamos o intuito de realizar a análise das bases teóricas destes materiais em conjunto, ou seja, analisar os seis livros juntos por meio da observação das referências utilizadas para embasar os textos. Entretanto, após uma primeira leitura do material e de percebermos a autoria diferenciada em cada livro, elaboramos uma tabela contendo todas as referências utilizadas em todos os documentos para poder verificar quais referências eram mais recorrentes nos textos e iniciar a análise por aqueles autores mais citados, que realmente formavam a base teórica da proposta do Curso.

Para nossa surpresa, encontramos a repetição de apenas quatro autores. Podemos perceber uma variedade grande de autores apresentados nos livros, conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela 4 – Número de referências encontradas nos documentos.

	Livro 1*	Livro 2**	Livro 3***	Livro 4****	Livro 5*****	Livro 6*****	Total de referências
Número de referências diferentes encontradas em cada livro	36	27	26	20	18	3	130

Fonte: Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007).

*Livro 1: AEE Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.

**Livro 2: AEE Deficiência Mental.

***Livro 3: AEE Pessoa com Surdez.

****Livro 4: AEE Deficiência Física.

*****Livro 5: AEE Deficiência Visual.

*****Livro 6: Orientações Gerais e Educação a Distância.

Lembramos que para este cálculo foram considerados os autores (e não as obras) citados em referência e sem contar as repetições.

Após esta primeira análise conjunta dos documentos, verificamos que eles têm autores diferentes e alguns se repetem em dois ou mais livros. Além disso, estes documentos são divididos em capítulos, alguns de autores diferentes no mesmo livro e outros em que estes se repetem. Segue abaixo um quadro contendo os livros e seus autores e a indicação dos capítulos que escrevem.

	Adriana L. L. Gomes	Anna C. Fernandes	Carolina R. Schirmer	Cristina A. M. Batista	Dorivaldo A. Salustiano	Edilene A. Ropoli	Elizabet D. de Sá	Eugênia A. G. Fávero	Izilda M. de Campos	Luisa M.P. Pantoja	Maria T.E. Mantovan	Mirlene F. M. Damázio	Myriam B. C. Silva	Nádia Browning	Rita C. R. Bersch	Rita V. Figueiredo	Rosângela Machado
Livro 1*								Cap. 1 e 2		Cap. 1	Cap. 2 e 3						
Livro 2**	Cap. 2	Cap. 3		Cap.1	Cap. 3						Cap.1					Cap.2 e 3	
Livro 3***												Cap. 1, 2, 3 e 4					
Livro 4****			Cap.5											Cap. 6	Cap.1, 2, 3, 4, 5, 8 e 9		Cap.1, 2, 4 e 7
Livro 5*****							Cap.1 e 3		Cap. 1 e 2				Cap. 1				
Livro 6*****				Cap. 1		Cap. 1 e 2					Cap. 1					Cap.1	

Quadro 1: Os documentos e seus autores. Fonte: Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007).

*Livro 1: AEE Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.

**Livro 2: AEE Deficiência Mental.

***Livro 3: AEE Pessoa com Surdez.

****Livro 4: AEE Deficiência Física.

*****Livro 5: AEE Deficiência Visual.

*****Livro 6: AEE Orientações Gerais e Educação a Distância.

Para melhor visualizarmos a multiplicidade de elaboradores de cada documento, optamos por apresentá-los separadamente.

O livro *AEE - Aspectos legais e Orientações Pedagógicas* contou com a participação de três autoras.

	Eugênia A. G. Fávero	Luisa M.P. Pantoja	Maria T.E.Mantoan
Capítulo	1 e 2	1	2 e 3

Quadro 2: Elaboradores do livro *AEE - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*.

Já o livro referente a *AEE - Deficiência Mental* teve seus três capítulos elaborados por seis autores diferentes.

	Adriana L.L. Gomes	Anna C. Fernandes	Cristina A.M. Batista	Dorivaldo A. Salustiano	Maria T.E.Mantoan	Rita V. Figueiredo
Capítulo	2	3	1	3	1	2 e 3

Quadro 3: Elaboradores do livro *AEE - Deficiência Mental*.

Apenas o livro *AEE - Pessoa com surdez* foi elaborado por uma única autora.

	Mirlene F. M. Damázio
Capítulo	Todos os capítulos

Quadro 4: Elaboradora do livro *AEE - Pessoa com Surdez*.

O livro que refere-se a Deficiência Física teve como principal autora Rita C. R. Bersch. Porém, mais três autoras contribuíram com a elaboração deste livro.

	Carolina R. Schirmer	Nádia Browning	Rita C. R. Bersch	Rosangela Machado
Capítulo	5	6	1, 2, 3, 4, 5, 8 e 9	1, 2, 4 e 7

Quadro 5: Elaboradores do livro *AEE - Deficiência Física*.

A elaboração do livro que alude o *AEE - Deficiência Visual*, foi feita por três autoras diferentes.

	Elizabet D. de Sá	Izilda M. de Campos	Myriam B. C. Silva
Capítulo	1 e 3	1 e 2	1

Quadro 6: Elaboradores do livro *AEE - Deficiência Visual*.

O último livro destinado ao *AEE - Orientações gerais e Educação à Distância* teve quatro autoras:

	Cristina A.M. Batista	Edilene A. Ropoli	Maria T.E.Mantoan	Rita C. R. Bersch
Capítulo	1	1 e 2	1	1

Quadro 7: Elaboradores do livro *AEE - Orientações Gerais e Educação a Distância*.

Destacamos os autores que participam da elaboração de dois ou mais livros. Maria Teresa Eglér Mantoan é a que tem participação em maior número de documentos (em três dos seis em tela). A autora participou da elaboração do capítulo 1 do livro *AEE – Deficiência Mental* (BRASIL, 2007), do capítulo 1 do documento *AEE - Orientações Gerais e Educação à Distância* (BRASIL, 2007e) e dos capítulos 2 e 3 do livro *AEE - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas* (BRASIL, 2007b). Cristina Abranches Mota Batista elaborou o capítulo 1 do livro *AEE – Deficiência Mental* (BRASIL, 2007) e o capítulo 1 do documento *AEE - Orientações Gerais e Educação à Distância* (BRASIL, 2007e). Rita Vieira Figueiredo participou da elaboração dos capítulos 2 e 3 do livro *AEE – Deficiência Mental* (BRASIL, 2007) e do capítulo 1 do documento *AEE - Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e). Observa-se que esta autora é vinculada à Universidade Federal do Ceará e, atualmente, é coordenadora do Curso de Especialização em AEE. A pesquisadora Rita C. R. Bersch destaca-se por ser responsável por um livro na íntegra cujo tema específico é deficiência física.

De um total de dezessete elaboradores, sete pertencem a universidades do país, atuam em sua área de formação específica e

trabalham com pesquisa e ensino³⁰. Além disso, são consultores do MEC para elaboração de proposições políticas como esta. Podem ser, portanto, considerados intelectuais orgânicos, na compreensão elaborada por Gramsci em sua obra, mais especificamente em *Cadernos do Cárcere* (1975)³¹.

Percebemos também que as referências bibliográficas utilizadas nos livros são bastante variadas, sendo que apenas quatro autores se repetem em dois ou mais documentos. Em alguns deles há capítulos fechados, com referências próprias e autoria diferenciada para cada um. Representando esta análise, elaboramos o seguinte quadro que contém os autores de referência que se repetem em dois ou mais livros:

	BUENO, J. G. S.	PIERUCCI, A.F.	FÁVERO, E.A.G.	MANTOAN, M. T. E.
Livro 1*	Cap. 3	Cap. 3	Cap. 1	Cap. 1 e 3
Livro 3***	Cap. 1 e 2	Cap. 1		
Livro 4****			Em todo o livro	Em todo o livro

Quadro 8: Autores de referência que se repetem em dois ou mais livros.

Fonte: Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007).

* **Livro 1: AEE Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.**

*****Livro 3: AEE Pessoa com Surdez.**

******Livro 4: AEE Deficiência Física.**

³⁰ No início desta pesquisa, investigamos o histórico destes intelectuais, verificamos onde atuam e visitamos suas produções mediante seus currículos Lattes.

³¹ Intelectuais orgânicos são aqueles que, definidos por Gramsci, fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social. (SEMERARO, 2006)

Destes autores, três tem mais de uma obra citada nos documentos. Destaque dado a autora Maria Teresa Egler Mantoan, com oito de suas obras referidas.

	Livro AEE Pessoa com Surdez				Livro AEE Deficiência Física	Livro AEE Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas		
	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 4		Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3
BUENO, José Geraldo Silveira. <i>Diversidade, deficiência e educação</i> . Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES, nº 12, p. 3-12, julho-dezembro, 1999.	X	X						
BUENO, José Geraldo Silveira. <i>Educação inclusiva e escolarização dos surdos</i> . Revista Integração. Brasília: MEC, nº 23, p. 37-42, Ano 13, 2001.	X							
BUENO, José Geraldo Silveira. <i>A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular</i> . Revista - Temas sobre desenvolvimento - Vol. 9, n. 54, jan/fev, 2001.								X
FAVERO, Eugênia A. G. <i>Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade</i> . Rio de Janeiro: WVA, 2004.					X	X		
FAVERO, Eugênia A. G. <i>Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade</i> . Rio de Janeiro: WVA, 2004.					X	X		
FAVERO, Eugênia A. G.; SANTA ROSA, Rose. O papel do Ministério Público na fiscalização do ensino. In: FERREIRA, Dâmazis (Coord.). <i>Direito Educacional em Debate</i> . Vol. 1. São Paulo: Cobra Editora, 2004 (p. 99 a 112).						X		

MANTOAN, Maria Teresa E. <i>A Tecnologia Aplicada à Educação na Perspectiva Inclusiva</i> . Mimeog.					X		
MANTOAN, Maria Teresa E. <i>O direito de ser, sendo diferentes, na escola</i> . In: Revista de Estudos Jurídicos Brasília, n.º 26, jul./set., 2004.					X		
MANTOAN, Maria Teresa E. <i>Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?</i> São Paulo: Editora Moderna, 2003.						X	X
MANTOAN, Maria Teresa E., BATISTA, Cristina Arranhes Mota. <i>Educação Escolar: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental</i> . Brasília: MEC/SEESP, 2005.						X	
MANTOAN, Maria Teresa E. QUEVEDO, Antônio Augusto Fassolo e DE OLIVEIRA, José Raimundo (orgs). <i>Mobilidade, comunicação e Educação: desafios à acessibilidade</i> . Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.							X
MANTOAN, Maria Teresa E. <i>Ser ou estar, eis a questão: Explicando o déficit intelectual</i> . Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.							X
MANTOAN, Maria Teresa E. <i>Todas as crianças são bem-vindas à escola!</i> Apostila. Campinas – SP: Unicamp, 1997.							X
MANTOAN, Maria Teresa E. <i>Ensinando a turma todas as diferenças na escola</i> . Pálio – Revista pedagógica. ARTMED, Porto Alegre, ano V, n. 20, fev.-abr, 2002 (p. 18-28).							X

Quadro 9: Autores de referência e suas diferentes obras citadas.

Fonte: Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007).

Mesmo não sendo nossa intenção de pesquisa analisar a influência do pensamento de Mantoan nas políticas para a Educação Especial, esta parece ser notória. Além de ser autora de diferentes capítulos dos livros ora analisados, é referida em outros. Essa constatação corrobora com o que indicamos anteriormente em relação aos intelectuais orgânicos.

O fato de os documentos terem capítulos distintos, com referências e elaboradores diferentes, alguns capítulos fechados em si mesmos com referências bibliográficas próprias, distintas dos demais capítulos, livros inteiros elaborados por uma ou por várias pessoas, pode nos sugerir que o grupo de autores elaboradores do livro segue perspectivas diferentes. O fato de elaborarem uma proposta juntos nos leva a questionar se existem idéias contraditórias ou incoerentes nos livros.

Inicialmente, podemos perceber que há uma fragmentação do conhecimento ou ecletismo teórico que será mais bem desenvolvido na continuidade dessa investigação.

Outro aspecto relevante a destacar é o fato do material do curso ser dividido por áreas de deficiência. Tal dado indica que a proposta de formação está baseada em diagnósticos e estes determinam a educação dos sujeitos. Há indícios, então, de que este material manifeste uma perspectiva clínica, também denominada por Jannuzzi (2004) de médico-pedagógica. Tal perspectiva faz parte de um grupo de concepções acerca do deficiente que se centram na manifestação orgânica da deficiência. Essa hipótese deverá ser mais bem apresentada na seqüência dessa dissertação.

Em termos de estrutura organizativa, percebemos que os documentos apresentam a mesma conformação: inicialmente (no primeiro e/ou segundo capítulo) apresentam definições da deficiência da qual estão tratando. Após, nos últimos capítulos, apresentam técnicas para o professor desempenhar no AEE, sugestões de atividades e materiais, construção de recursos adaptados e experiências exitosas de instituições especializadas e/ou escolas.

O livro *AEE - Deficiência Mental* (BRASIL, 2007), apesar de possuir a mesma estrutura, difere-se um pouco dos demais por possuir três capítulos e cada um deles é um artigo elaborado por pesquisadores diferentes. Destaca-se que não há organicidade entre os artigos, com explícitas divergências de referenciais teóricos utilizados. O documento apresenta três relatos de experiências positivas, um para cada capítulo. No entanto, segue a mesma organização: trata do conceito de deficiência mental, orienta como deve ser realizado o AEE para alunos com deficiência mental e traz experiências exitosas.

A única exceção a esta configuração é o documento *Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e), que apresenta a estrutura organizativa do curso e o funcionamento da educação à

distância. Esta recebe grande destaque, considerada uma promissora modalidade educativa.

2.2.2 A centralidade da proposta de formação no Atendimento Educacional Especializado

Ao fazermos a análise dos materiais, podemos perceber que esta formação não está centrada em uma linha teórica específica, mas em um modelo de atendimento, o chamado Atendimento Educacional Especializado - AEE.

A afirmação de que a política de educação inclusiva do MEC

[...] pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular (BRASIL, 2007).

nos leva a compreender que o AEE é o espaço considerado privilegiado para a política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e este curso endossa isso. Para melhor compreendermos esta centralidade atribuída ao AEE, veremos como isso vem se expressando nos documentos oficiais.

Em 2008, é publicado pela SEESP/MEC o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008) que passa a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Neste documento consta que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares,

orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- **Atendimento educacional especializado;**
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- **Formação de professores para o atendimento educacional especializado** e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8) [sem grifos no original].

Percebe-se, no documento que rege a Política Nacional, o enfoque dado ao AEE e à formação de professores para atuar no mesmo.

Em setembro do mesmo ano, foi aprovado o *Decreto Presidencial de nº 6.571/2008*, cujo objetivo principal é a implementação do Atendimento Educacional Especializado. Este regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, propondo ações desde o financiamento até a formação de professores da Educação Especial. Em seu Artigo 3º garante que:

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - **formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;**

III - **formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;**

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b) [sem grifos no original].

Observa-se que o AEE está organizado, sobretudo, por intermédio da implantação de salas de recursos multifuncionais que este mesmo Decreto assim define: “§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b). Sua implementação dar-se-á por intermédio de editais para os quais os municípios concorrem para o recebimento de financiamento (mediante o já mencionado *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*).

Em 2009, dois documentos na área são elaborados e aprovados. O primeiro deles é o *Parecer CNE/CEB nº 13/2009* que apresenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e que subsidiam a *Resolução nº 4* que institui tais diretrizes.

O *Parecer CNE/CEB nº 13/2009* propõe a regulamentação da *Resolução* que estabeleceu como prioridade:

- A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.
- **A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.**
- A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.
- As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008.

- **As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.**

- **A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.**

- As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.

- As atribuições do professor que realiza o AEE.

- **A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE** (BRASIL, 2009b, p. 3) [sem grifos no original].

Com a aprovação da Resolução nº 4/2009, fica definido que: “Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009b). Ou seja, a formação específica para a atuação no AEE poderá ser dada aos professores, licenciados em qualquer área, por intermédio da formação continuada.

Esta mesma Resolução prevê como atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b).

Nesta passagem, evidencia-se que as atribuições do professor são totalmente práticas, focadas em aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Além disso, merecem destaque as excessivas funções deste professor, que devem iniciar desde a elaboração e produção de recursos, passando por orientação familiar, por trabalho em parceria com outras áreas, orientações a professores, domínio de tecnologia assistiva, entre outras. Cabe a ele também promover a articulação da sala de recursos multifuncional com o professor da sala de aula chamada comum. Parece-nos que todas as atribuições referentes à inclusão aqui propostas são de função do professor especializado, cabendo a ele implementar esta proposta, como único responsável por ela.

Com tais indicações podemos perceber marcas da reforma dos anos 1990 que, segundo Evangelista e Shiroma (2007, p. 537)

[...] a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. Essas políticas vêm conduzindo à intensificação do trabalho docente e, segundo Oliveira (2004)³², à sua precarização. Os sintomas do sobretabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares;

³² OLIVEIRA, D. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educação & Sociedade, Campinas, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola.

Com estes documentos percebemos efetivamente uma redefinição da Educação Especial, tratada agora como AEE. Em relação à formação docente para esta área, esse encaminhamento já vem se configurando desde 2003 quando elaborado o Programa.

Tais documentos contêm elementos novos sobre a formação de professores e sobre as atribuições dos professores do AEE. O *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007) é a estratégia principal de implementação desta nova configuração da Educação Especial, pois ele “orienta o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recurso multifuncionais em turno oposto ao freqüentado nas turmas comuns” (BRASIL, 2007, p. 09).

No prefácio dos documentos do *Curso de Aperfeiçoamento* consta que o AEE nas salas de recursos multifuncionais visa possibilitar “ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 9). Tal afirmação nos remete a responsabilização do professor a respeito das mudanças na escola, já que é ele que deve “rever suas práticas”. Evangelista e Shiroma (2007) em seu estudo intitulado “Professor: protagonista e obstáculo da reforma” nos auxiliam na compreensão de que as políticas educacionais brasileiras procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente. Amplia-se assim o controle sobre a categoria do magistério e sua potencial capacidade de opor-se às reformas e ao Estado (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007).

No documento *Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e) sinaliza-se que “Este curso se propõe a provocar o professor aluno para que reveja suas práticas à luz de **novos marcos teórico-metodológicos** e apresente soluções para velhos problemas educacionais, entre eles, a exclusão dos alunos com deficiência do ensino regular” (BRASIL, 2007e, p. 15) [Grifo nosso].

Novamente é divulgado que este material traz uma nova abordagem teórico-metodológica para o fazer do professor. Merece destaque especial a passagem em que o professor é considerado como aquele que deve apresentar soluções para velhos problemas educacionais. Primeiro faz-se a crítica ao professor, que é ele quem precisa rever suas práticas para que a inclusão ocorra. Ao mesmo tempo, afirma-se que é ele quem deve apresentar as soluções para os problemas da educação.

Reforça-se aqui a responsabilização deste profissional pelos problemas enfrentados pelas escolas, pela exclusão dos alunos com deficiência do ensino regular e, ainda, pela solução de tais problemas. Seguindo os discursos de organismos multilaterais, documentos nacionais apontam o professor a um só tempo como causa e solução dos problemas educacionais (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007).

Além disso, a passagem do documento citada anteriormente nos remete a indagar quais são esses “novos referenciais pedagógicos da inclusão” ou “novos marcos teórico-metodológicos”. Michels (2008) desenvolveu estudos que indicam que a formação de professores, no que se refere ao atendimento educacional de alunos com diagnóstico de deficiência, apresenta-se de maneira paradoxal, pois ainda encontra-se uma formação docente de perspectiva clínica como sustentação para o trabalho escolar com alunos com deficiência, quando a proposta deveria ser de desenvolver processos de escolaridade para esses sujeitos. Ou seja, tem-se a reiteração de antigos modelos pedagógicos de trabalho com o aluno deficiente. Tal discussão nos mobiliza a investigar o que há de novo nesta proposta de formação e se essa coloca à disposição dos professores novos referenciais.

Não fazendo referência à sociedade em que os alunos e escolas estão inseridos, os textos não apontam considerações históricas sobre a educação, nem tampouco econômicas e políticas. Sobre estas evidências, Moraes (2001) nos auxilia a compreender o que vem ocorrendo com as produções em educação na era da chamada pós-modernidade. A autora alerta para o ceticismo epistemológico evidenciado nas pesquisas e que se prolonga para os campos ético e político.

Estou convencida que o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e

na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da lógica do capital, ao obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda (MORAES, 2001, p. 18).

Entendemos que tais indícios acarretam direta interferência nos documentos de políticas analisados, visto que estes são escritos por um grupo de intelectuais pesquisadores da educação e, portanto, apesar de serem documentos de políticas, são também produções de pesquisa em educação.

As mudanças necessárias para a educação, segundo os documentos, não estão na sociedade, mas na escola, ou mais especificamente no AEE que a escola oferece. Percebemos, desta forma, que a educação dos alunos com deficiência é entendida como um problema de ordem técnica e que, como tal, pode ser resolvido com técnicas de atendimento educacional especializado, o que se torna evidente quando os livros são organizados com fotografias, ilustrações, sugestões e relatos de técnicas de trabalho, métodos e recursos materiais.

A culpabilização das escolas pela exclusão dos alunos ou pelo insucesso da inclusão é efetivada todo o tempo nos documentos, como mostra a passagem a seguir:

[...] Sabemos que tais considerações estão bastante longe do que vem sendo praticado na maioria das escolas brasileiras, as quais se acham no direito de matricular apenas os alunos que julgam terem condições de frequentar suas salas de aula, como se não bastasse o fato de ser uma criança ou adolescente na idade própria para essa matrícula (BRASIL, 2007b, p. 20).

Os mesmos trazem que o fato das escolas não estarem preparadas para atender os alunos não pode ser uma justificativa para que a inclusão não ocorra.

O pior é que, mesmo as autoridades consultadas sobre o tema, quando se deparam com a recusa de um aluno com deficiência por uma escola que, como sempre, se diz “despreparada” para recebê-los, aceitam essa recusa como sendo razoável.

Além disso, tais autoridades não adotam, em regra, nenhuma medida para garantir que essa preparação (que poderia ter início com a matrícula daquele aluno) um dia venha a ocorrer (BRASIL, 2007b, p. 20).

Os documentos indicam que os alunos com deficiência devem estar nas escolas regulares mesmo que não haja condições para tal. Além disso, não mencionam o papel do Estado na garantia de condições mínimas para esses alunos estarem numa sala de aula, como se coubesse única e exclusivamente à escola se preparar para isso.

A escola, considerada autônoma, é convocada a se mobilizar por conta própria, conforme segue: “Se o estabelecimento educacional não dispuser de profissionais devidamente orientados, não pode justificar com este fato o não-atendimento da criança, pois ainda assim é obrigado a atender esses alunos, devendo providenciar pessoal para este fim” (BRASIL, 2007b, p. 38).

Seguindo nessa linha de pensamento, é o professor que deve buscar a formação, junto com sua escola, pois considera-se que o mesmo desenvolve práticas excludentes,

Grande parte dos professores continua na ilusão de que seus alunos apresentarão um desempenho escolar semelhante, em um mesmo tempo estipulado pela escola para aprender um dado conteúdo escolar. Esquecem-se de suas diferenças e especificidades. Apesar de saberem que os alunos são pessoas distintas umas das outras, os professores lutam para que o processo escolar torne os alunos “iguais”. Esperam e almejam em cada série, ciclo, nível de ensino, que os alunos alcancem um padrão predefinido de desempenho escolar. Essa ânsia de nivelar o alunado, segundo um modelo, leva, invariavelmente à **exclusão escolar**, não apenas dos alunos com deficiência intelectual acentuada, mas também dos que possam apresentar dificuldades ou que os impeça de aprender, como se espera de todos (BRASIL, 2007b, p. 41) [Grifo nosso].

Ratifica-se aqui a responsabilização do professor pela exclusão dos alunos dos sistemas de ensino.

Evangelista e Shiroma (2007) nos mostram como este tratamento aos professores é encontrado em documentos de OM e que este é um movimento global das políticas educacionais. “Conquanto os professores não participem como interlocutores legítimos da definição de diretrizes educativas, são – junto com a escola – alvo preferencial de desqualificação política e profissional, especialmente nos documentos do Banco Mundial” (p. 536).

Ainda nesta perspectiva, a escola também é considerada, nos documentos em tela, culpada pela exclusão e deve, portanto, apresentar as soluções para a mesma

Assim, espera-se que a escola, ao abrir as portas para tais alunos, informe-se e oriente-se com profissionais da educação e da saúde sobre as especificidades e instrumentos adequados para que todo aluno encontre na escola um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível (BRASIL, 2007b, p. 42).

Considera-se que é a escola que precisa mudar e não se menciona nenhuma mudança na sociedade como um todo. A escola é vista isolada de seu contexto social e basta que ela mude para que a inclusão social ocorra. “[...] ela [a transformação da escola] deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência” (BRASIL, 2007, p. 45). Tal mudança apóia-se no jargão de que as escolas têm de “se abrirem incondicionalmente às diferenças!” (BRASIL, 2007b, p. 47).

Ainda utilizando-se da argumentação de que as responsabilidades são dos professores, os textos apontam que enquanto os professores persistirem em suas práticas, não teremos condições de ensinar a todos reconhecendo as diferenças na escola. É assim, segundo os documentos, que a exclusão se alastra e se perpetua. Esse ensino que é “para alguns” gera indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e categoriza os bons e os maus alunos por critérios infundados (BRASIL, 2007b).

Reafirma-se que a exclusão se alastra devido às práticas excludentes dos professores. Além disso, os mesmos são responsabilizados por diversos problemas, como indisciplina, competição, discriminação e preconceitos. Esta é também uma estratégia

política advinda de OM que colocam o professor como incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos.

Essas e muitas outras imagens denegatórias justificam uma ação dura sobre os docentes e oferecem o mote para a mobilização de pais e comunidade na tarefa de “incentivar” o professor a dedicar-se à escola e à docência. Resultado: sustenta-se o recuo do Estado nas tarefas relativas ao financiamento público da escola e põe-se no enalço dos professores “boa-vida” uma comunidade que aposta na boa qualidade da escola (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 537).

O que se propõe como solução a esses problemas é um ensino que transforme “[...] discriminação e preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças” (BRASIL, 2007b, p. 52). Percebe-se nesta frase que o que se considera uma das causas dos problemas escolares, como a exclusão, é a discriminação e o preconceito e não o sistema social como um todo. O reconhecimento e respeito às diferenças são apontados como medidas que resolvem o problema da exclusão.

São apontadas também medidas paliativas, por dentro das escolas, como por exemplo, a utilização de alunos-tutores em contraponto à discriminação e ao preconceito. “Os alunos tutores têm sido uma solução muito bem-vinda nas escolas, despertando nos alunos o hábito de compartilhar o saber. O apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana que tem sido pouco desenvolvida nas escolas” (BRASIL, 2007b, p. 49). Trata-se aqui dos problemas como algo dependente de boa vontade e cooperação entre colegas para que se modifiquem.

Por fim, os documentos trazem que “O que se persegue, especialmente em fase de Ensino Fundamental, é a formação humana e a preparação emocional do aluno para prosseguir nos estudos. Não se descuida do conteúdo curricular, mas este deixa de ser o eixo principal da escola” (BRASIL, 2007b, p. 18). O deslocamento do conteúdo curricular para segundo plano indica uma perspectiva de mudança do papel da escola. Se, historicamente a escola era o espaço privilegiado para a transmissão de conhecimento, agora é lugar de sensibilização

para as causas humanas. Questionamos-nos sobre qual seria a função da escola.

Com a apresentação do *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade*, e especificamente do *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE*, de seus respectivos referenciais teóricos cabenos, então, analisar quais fundamentos teóricos orientaram a produção dos documentos que compõem o Curso em tela que é responsável pela formação de um contingente expressivo de professores que estão atuando ou irão atuar nos Atendimentos Educacionais Especializados.

3 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA O AEE

O principal propósito dessa investigação foi o de verificar quais os fundamentos teóricos que orientaram a produção dos documentos que compõem o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (Brasil, 2007) considerado, dentre aqueles destinados à formação de professores para a Educação Especial, como o de maior abrangência no Brasil atualmente. Em nosso exercício de análise buscamos identificar os princípios constitutivos e as tendências que fundamentam esta proposta formativa.

Nosso estudo passou por algumas etapas da análise de conteúdo (Shiroma *et all*, 2004). A primeira delas foi a pré-análise, na qual selecionamos e definimos os documentos que seriam objeto de análise. Após, realizamos a categorização, em que definimos que unidades de análise deveriam ser privilegiadas. “Essas unidades podem ser uma palavra, um tema, um item, entre outros.” (SHIROMA *et all*, 2004, p. 06) e no nosso caso são temas que se evidenciaram. A definição das unidades leva à definição das categorias que compõem cada unidade de análise. De acordo com Franco (1994) *apud* Shiroma *et all* (2004), essas categorias podem ser criadas “*a posteriori*, nesse caso, emergem das falas, dos textos, dos conteúdos, implicando um constante retorno ao material” (p. 06). No caso da pesquisa aqui apresentada, as categorias surgiram dos próprios documentos, não foram elaboradas anteriormente. A terceira etapa foi a codificação, onde verificamos a frequência de ocorrências das categorias e/ou unidades de análise em cada documento. Por fim, a interpretação dos resultados, que propicia uma nova leitura do texto, inferindo os sentidos do conteúdo do material analisado.

O capítulo que se inicia é resultado deste trabalho de interrogação e análise dos documentos, seus conceitos e referenciais. A discussão está organizada pelas unidades de análise, também denominado por Shiroma *et all* (2004) como tema, que foram se evidenciando ao longo do processo de leitura, sistematização e análise do material empírico. Tais temas se destacaram pelos conceitos privilegiados nos textos, as categorias evidenciadas e o referencial bibliográfico que os sustenta. São eles: a concepção médico-pedagógica e psicopedagógica da Educação Especial; a teoria construtivista; a perspectiva prática, instrumental e tecnicista; e o ecletismo teórico.

Chegamos a estas unidades de análise por meio da leitura sistemática dos documentos, das quais foram emanando categorias subjacentes a cada tema. Tais temas e categorias se evidenciaram em todos os documentos analisados.

Assim, na identificação da concepção médico-pedagógica e psicopedagógica da Educação Especial destacaram-se como categorias: definições da área da área médica e da saúde para tratar da deficiência; relevância dada nos documentos às causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência; a importância atribuída aos diagnósticos e as teorias psicológicas embasando os textos.

Na unidade temática sobre a teoria construtivista as categorias emergentes foram as concepções ligadas ao “aprender a aprender”, como a auto-regulação da aprendizagem, a individualização da aprendizagem, o aluno construindo sua inteligência, atividades espontâneas que devem partir de interesses dos alunos e a descaracterização do trabalho do professor.

Já na perspectiva prática, instrumental e tecnicista da formação do professor de Educação Especial, a própria organização dos documentos já nos permite perceber que o grande enfoque é dado aos métodos, instrumentos e técnicas de trabalho no AEE, remetendo o trabalho do professor a meras funções práticas.

O ecletismo teórico evidenciado nos documentos caracterizou-se pelo uso indiscriminado de intelectuais de diferentes correntes de pensamento totalmente antagônicas, sem que se considerasse sua filiação teórica ou os pressupostos ideológicos presentes em suas produções.

Cabe destacar que não buscamos a mera quantificação de categorias mais citadas nos documentos ou nos temas evidenciados, pois pode-se “[...] optar por procedimentos de registros mais qualitativos, retendo-se, por exemplo, não somente as presenças, mas também as ausências de certas palavras, temas ou idéias, nos documentos analisados” (SHIROMA *et all*, 2004, p. 06). Visamos apreender correntes de pensamento que orientaram a elaboração do material, a lógica que perpassa suas idéias e como a Educação Especial é compreendida dentro da chamada política de inclusão. Buscamos, mediante o trânsito entre as fontes documentais e os textos críticos que auxiliam a discussão dessa política, confrontar a empiria com a teoria e discutir questões relacionadas à formação do professor que atua na educação inclusiva.

É importante também salientar que “[...] os modos de pensar, os enfoques ou vertentes não podem ser demarcados de modo estanque, categórico. Vão surgindo no contexto social, muitas vezes de maneira sutil, quase imperceptíveis” (JANUZZI, 2006, p. 171). Portanto, nosso intuito aqui não foi o de classificar superficialmente os fundamentos teóricos, nem mesmo separá-los completamente, pois acreditamos que um está relacionado com o outro. Em alguns casos, um dá sustentação ao outro.

Desta forma, desenvolvemos nosso estudo com base nos fundamentos teóricos que se evidenciaram ao longo da apreciação do material. Tais fundamentos serão explorados a seguir, mediante as evidências dos documentos onde eles se destacam.

3.1 CONCEPÇÃO MÉDICO-PEDAGÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A concepção médico-pedagógica na Educação Especial é definida por Jannuzzi (2004) como uma perspectiva que se inicia no Brasil no começo do século XX, quando houve o envolvimento de profissionais médicos, serviços da área de saúde, orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores. Esta concepção está “centrada nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência, procurando também respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas veiculadas na época, principalmente vindas da França, influência intelectual preponderante entre nós” (JANNUZZI, 2004, p. 11-12).

Já a concepção psicopedagógica na Educação Especial tem início no Brasil na “época do movimento conhecido como Escola Nova, que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino” (JANNUZZI, 2004, p. 12). É quando as teorias psicológicas passam a influenciar fortemente a Educação Especial.

No documento *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental* identificamos que o objetivo apresentado era o entender a deficiência mental, buscando respostas e esclarecimentos que permitam compreendê-la (BRASIL, 2007). Os textos

[...] abordam essa limitação humana nessa tessitura, com o cuidado de não reduzi-la em seu entendimento. Quanto ao Atendimento Educacional Especializado – AEE – para esses alunos, estamos trazendo experiências interessantes, que envolvem níveis os mais diferentes de comprometimento mental e atividades pedagógicas as mais variadas, tecendo a teoria com a prática (Brasil, 2007, p. 9).

Podemos notar que a proposta de formação de professores aqui analisada busca “entender a deficiência mental” e não contribuir para o processo de escolarização da pessoa com deficiência mental. Para tanto, abordam “essa limitação humana” ao invés de abordarem a educação.

No que se refere ao AEE para esses alunos, o livro traz “experiências” e “atividades pedagógicas” como técnicas de atendimento e não discute a escola e sua função.

Isto nos sugere que o foco do livro esteja na deficiência. Cambaúva (1988) nos auxilia na compreensão histórica, como surgem tais formas de lidar com a Educação Especial (focalizadas na deficiência), bem como a forte influência das psicologias funcionalista e behaviorista nos fundamentos da Educação Especial. “No decorrer da história da educação especial no Brasil, o predomínio da necessidade da integração do deficiente via educação como meio de adaptá-lo à sociedade, é marcadamente explicado através da psicologia, de suas técnicas de mensuração e ajustamento” (CAMBAÚVA, 1988, p. 85).

Encontramos, nesse livro, discussões sobre as diferentes denominações das deficiências. Há uma maior proximidade com as contribuições da Organização Mundial de Saúde (BRASIL, 2007) e de Assante (2000)³³. A Convenção de Guatemala (1999)³⁴ e o conceito de deficiência que nela consta também são apresentados para definir o conceito de deficiência dos documentos e para ratificar a já mencionada consideração trazida por Assante (2000) de que a deficiência é uma situação, ou seja: “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer

³³ Não encontramos informações referentes à Assante (2000) nem sobre o grupo de estudos mencionado.

³⁴ Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), incorporada à Constituição Brasileira em 2001 pelo Decreto nº 3.956.

uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001).

Percebemos que a área da saúde (medicina e psicologia) influencia a elaboração do documento e o mesmo define a deficiência como uma limitação funcional, que por isso precisa dos métodos e técnicas para superá-la. Há uma proximidade com o “[...] pensamento psicológico funcionalista e behaviorista, cuja concepção de homem é do ser biológico que deve se adaptar ao seu meio ambiente” (CAMBAÚVA, 1988, p. 88).

A deficiência mental também é compreendida como um problema para o ensino regular quando se afirma:

A deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo (BRASIL, 2007, p. 14).

Aqui é ratificada a importância do diagnóstico do aluno, confirmando que é ele que define o AEE e a escolarização, já que, neste caso, a deficiência mental é considerada um “impasse” para a escola. O AEE seria o espaço que adaptaria o aluno à sociedade.

O *Código Internacional de Doenças* (CID 10), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde, é citado para mostrar as contrariedades em relação às categorizações da deficiência mental. O texto se apóia na Psicanálise e nas suas contribuições quanto à determinação dos processos psíquicos em patologias, como a deficiência mental.

O conceito de inibição, elaborado por Freud (1926)³⁵ é citado de maneira breve, assim como o conceito de debilidade, de Lacan (1985)³⁶, conforme segue

A Psicanálise, por exemplo, traz à tona a dimensão do inconsciente, uma importante contribuição que introduz os processos psíquicos na determinação de diversas patologias, entre as

³⁵ FREUD, Sigmund. “Inibição, Sintoma e Ansiedade”, in: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XX. (1926 d [1925]). Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago.

³⁶ LACAN, Jacques. (1985). *O Seminário: livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)*. Tradução de M. D. Magno. 2a. edição, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

quais a deficiência mental. A inibição, desenvolvida por Freud, pode ser definida pela limitação de determinadas atividades, causada por um bloqueio de algumas funções, como o pensamento, por exemplo. A debilidade, para Lacan, define uma maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental em relação ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Mas também define a debilidade como uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber (BRASIL, 2007, p. 14).

Percebemos a forte presença da psicologia no documento. Jannuzzi (2004) nos ajuda a entender tal evidência quando aponta que o avanço da psicologia no Brasil se deu na década de 1930 e as teorias psicológicas passaram a influenciar fortemente a educação, seja a geral, seja a relacionada aos deficientes. A autora denomina esta concepção como Psicopedagógica.

Vemos que a pouca precisão do conceito deficiência mental é um fator indicado pelos documentos como o responsável pelos problemas escolares e pelo preconceito, assim como anteriormente mencionado como “impasse” para o ensino na escola.

A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe conseqüências indelévels na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental (BRASIL, 2007, p. 15).

Esta passagem reflete a valorização dada ao diagnóstico, pois o mesmo tem de existir para que a educação funcione. A proposta é que o AEE se organize a partir do diagnóstico.

Carneiro (2008, p. 20) expressa a polêmica presente na área em torno do diagnóstico de deficiência mental:

A bibliografia especializada predominante sobre os diferentes quadros de deficiência é marcada por questões específicas, com um enfoque clínico que identifica as dificuldades como se fossem intrínsecas aos sujeitos. Embora nas últimas décadas tenham sido resgatadas questões referentes às possibilidades de desenvolvimento de todos os indivíduos, incluindo aqui aqueles com história de deficiência mental, o atraso no desenvolvimento cognitivo ainda é visto como característica própria do sujeito, imprimindo-lhe a marca da não-aprendizagem. A literatura tradicional sobre as classificações de deficiência mental contribui para essa visão que os professores e a sociedade em geral têm sobre o deficiente mental.

A centralidade no diagnóstico aproxima a proposição política dessa visão tradicional a qual se refere a autora e se distancia da compreensão da deficiência mental como produção social, ou seja, como deficiência que resulta das relações estabelecidas “[...] com o sujeito que apresenta como característica primária algum comprometimento cerebral, ou mesmo com sujeitos que não apresentam nenhum comprometimento orgânico. Nestes últimos casos, a produção social da deficiência é ainda mais evidente” (CARNEIRO, 2008, p. 46).

Ainda no livro *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental* o sociólogo Goffman (1988)³⁷ é citado, pois definiu o conceito de estigmatização e Freud³⁸ é mencionado novamente, conforme segue:

O sociólogo Erving Goffman desenvolveu uma estrutura conceitual – a estigmatização, para definir essa reação diante daquele que é diferente e que acarreta um certo descrédito e desaprovação das demais pessoas. Freud, em seu trabalho sobre o Estranho, também demonstrou como o sujeito evita aquilo que lhe parece estranho e diferente e que no fundo remete a

³⁷ GOFFMAN, Erving. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª edição, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.

³⁸ Não há, no livro, a referência sobre esta obra de Freud.

questões pessoais e mais íntimas dele próprio (BRASIL, 2007, p. 15).

O conceito de estigmatização e a idéia trazida por Freud vão ao encontro à perspectiva de normalização, pois para existir o “diferente”, precisa existir o “normal”, o que não é diferente ou um padrão de normalidade socialmente construído.

O princípio da normalização, que chegou ao Brasil em fins de 1970 e início de 1980, surgiu na Dinamarca e tinha como objetivo criar condições de vida para a pessoa com deficiência, as mais semelhantes possíveis às condições normais da sociedade em que vive. Ou seja: normalizar não significava tornar o deficiente normal, mas que a ele fossem oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Os mesmos deviam ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo era preciso ensiná-lo a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível (JANNUZZI, 2004).

Este princípio está intrinsecamente relacionado a política de integração que tem seu auge no Brasil nos anos de 1980. Segundo Bueno (1999, p. 8),

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo sistema regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições pessoais permitirem.

Ou seja, ao menos no que se refere à definição de deficiência mental, a proposição política atual não tem indicações de novos pressupostos.

O documento *AEE – Deficiência Física* (BRASIL, 2007c) também utiliza a classificação de deficiência da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Código Internacional de Doenças (CID) para embasar as suas definições. O texto se apóia nos estudos de Dischinger

(2004)³⁹. Ressalta que embora o documento reconheça os limites das terminologias, elas podem auxiliar na busca de serviços e recursos que garantam a pessoa com deficiência sua participação na sociedade. Mais uma vez a determinação da área da saúde é evidenciada, assim como o diagnóstico é determinante na educação dos sujeitos.

Neste documento, a definição de deficiência física é subsidiada pelo do Decreto 3.298 de 1999:

Art. 3: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Art. 4: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2007c, p. 22).

Observa-se que quando este documento refere-se à deficiência, de maneira geral, centra-se na incapacidade, situada nas questões orgânicas, fisiológicas ou psicológicas.

Segundo Cambaúva (1988, p. 89)

[...] a nível das teorias educacionais a Educação Especial parece não dar-se conta de que talvez seja necessário discutir suas posturas. Uma explicação psicológica (cravada nas correntes funcionalista e behaviorista), aparentemente concilia os objetivos desta educação, quais sejam os de normalização, integração e

³⁹ DISCHINGER, Marta (et al.). *Desenho universal nas escolas: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis*. SME, Florianópolis: Prelo, 2004.

individualização. O sentido primeiro da educação especial tem sido (ainda que seus estudiosos venham a negar) a adaptabilidade do excepcional à sociedade.

Este texto também utiliza-se do documento *Salas de Recursos Multifuncionais - Espaço do Atendimento Educacional Especializado* (2006), publicado pelo MEC, que afirma:

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida (BRASIL, 2007c, p. 23).

Sobre a deficiência visual, os documentos também centram-se nos diagnósticos. Tratam das particularidades da pessoa cega, apresentando a seguinte definição:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências (BRASIL, 2007d, p. 15).

Os documentos restringem suas definições de deficiência aos elementos físicos e orgânicos, não fazendo referência as conseqüências dessa deficiência para a escolarização dos sujeitos. Para Cambaúva (1988, p. 111) “A mediação desta E. E. [Educação Especial] está na

psicologia via abordagem médica, cujo diagnóstico é primariamente classificatório”.

Especificamente o documento *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual*. Brasil, 2007d) trata de diagnósticos e da deficiência como limitação de funções práticas. Afirma-se que a definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral (BRASIL, 2007d, p. 16).

Na seqüência, o documento traz a seguinte definição de baixa visão:

A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia (BRASIL, 2007d, p. 17).

Observa-se que a restrição ao conhecimento é identificada como conseqüência imediata da deficiência. Cambaúva (1988, p. 111) indica que tal compreensão existe há muito tempo na área: “Não obstante o modelo médico tenha sofrido críticas na medida em que remetia à criança a causa do problema, caracterizando-se como extremamente individual, [...] ainda hoje influi e tem ação determinante na Educação Especial”.

As contribuições da Psicanálise são apresentadas quando no documento *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental* (2007) se refere a consciências, saber inconsciente, processos inconscientes, entre outros conceitos próprios dessa teoria psicológica, conforme passagem a seguir:

O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência mental deve permitir que esse aluno saia de uma posição de “não saber”, ou de “recusa de saber” para se apropriar de um

saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu.

A inibição, definida na teoria freudiana, ou a “posição débil” enunciada por Lacan provocam atitudes particulares diante do saber, influenciando a pessoa na aquisição do conhecimento acadêmico. Estamos nos referindo aqui ao saber da Psicanálise, ao “saber inconsciente”, relativo à verdade do sujeito. Em outras palavras, trata-se de um processo inconsciente em que o sujeito se recusa saber sobre a própria incompletude, tanto dele, quanto do outro. O aluno com deficiência mental, nessa posição de recusa e de negação do saber fica passivo e dependente do outro (do seu professor, por exemplo), ao qual outorga o poder de todo o saber. Se o professor assume o lugar daquele que sabe tudo e oferece todas as respostas para seus alunos, o que é muito comum nas escolas e principalmente na prática da Educação Especial, ele reforça essa posição débil e de inibição, não permitindo que o aluno se mobilize para adquirir/construir qualquer tipo de conhecimento.

Quando o Atendimento Educacional Especializado permite que o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber e, assim, o aluno pode questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sair da posição de “não saber”. Ao tomar consciência de que não sabe é que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber. A liberdade de criação e o posicionamento autônomo do aluno diante do saber permitem que sua verdade seja colocada (BRASIL, 2007, p. 23-24).

Entendemos que aqui, com o embasamento da psicologia, há nos documentos uma centralidade na limitação da educação na própria criança. Ao mesmo tempo, remete a ela a responsabilidade de sair desta

condição e adquirir conhecimento de forma autônoma.⁴⁰ Neste sentido, Cambaúva (1988, p. 116) nos alerta para o fato de que:

À psicologia cabe estudar ou as funções e atividades ou o comportamento no sentido de sua previsão e controle. Ainda cabe à psicologia delimitar estímulos que provocam determinadas respostas, e respostas que são promovidas por estímulos. A Educação Especial aplica estes conhecimentos e suas técnicas derivadas.

A psicologia, na medida em que trata de fenômenos psíquicos ou de comportamentos, deve ajustar o indivíduo à vida social, e aí se dá a individualização necessária na Educação Especial (IDEM, 1988).

No livro *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física* (BRASIL, 2007c) explicita-se como se dá a estruturação inicial do conhecimento, tendo por base o Sistema Nervoso:

Buscando entender a deficiência, em especial a deficiência física, introduziremos o conhecimento de uma organização básica do Sistema Nervoso - SN, que desempenha uma função coordenadora de nossas ações, a partir de experiências e aprendizados.

Procuraremos também definições que esclareçam a terminologia *deficiência* e *deficiência física* bem como a funcionalidade e participação social da pessoa com deficiência (BRASIL, 2007c, p. 13).

Explicitamente este documento centra no diagnóstico, com base em definições da saúde, a funcionalidade do aluno. A este respeito Cambaúva (1988, p. 118) aponta que

O diagnóstico educacional [...] ao relacionar-se com fatores como aprendizagem, adaptação e ajustamento, acaba por ter uma ordem de fatores, tanto interna (fatores físicos, intelectuais, emocionais), como fatores externos (escola, meio ambiente). E neste sentido, o diagnóstico, na

⁴⁰ O papel do professor nessa passagem também merece análise e será tratado na sequência dessa pesquisa quando nos referirmos a Teoria Construtivista.

medida em que visa objetivos educacionais, volta-se para o processo de desenvolvimento integral do indivíduo.

O mesmo documento salienta que

A deficiência, vale lembrar, é marcada pela perda de uma das funções do ser humano, seja ela física, psicológica ou sensorial. O indivíduo pode, assim, ter uma deficiência, mas isso não significa necessariamente que ele seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos. As terminologias da OMS colaboram no sentido de não concebermos a deficiência como algo fixado no indivíduo. Esta não pode sofrer uma naturalização de modo a negar os processos de evolução e de interação com o ambiente (BRASIL, 2007c, p. 21).

A deficiência, neste caso, é tomada como perda funcional. Ou seja, há uma constante preocupação com as habilidades perdidas, com execução de tarefas limitadas, o fazer comprometido. O diagnóstico tem uma forma que diz respeito à localização e análise das causas das dificuldades dos alunos em todas as áreas das suas atividades e também identificar e avaliar as áreas de aprendizagem e ajustamento (CAMBAÚVA, 1988). Em síntese, para esta autora, “[...] o diagnóstico educacional se resume na utilização de técnicas que visam analisar e avaliar as situações educacionais, problemas e dificuldades dos alunos, determinando as causas, ou prevenindo-as, com intuito de correção” (CAMBAÚVA, 1988, p. 119)

Esse encaminhamento se confirma e se evidencia nos documentos quando se apresenta nestes que:

A conceituação da deficiência serve, portanto, para definirmos políticas de atendimentos, recursos materiais, condições sociais e escolares. A OMS, como vimos, não negou a deficiência, mas cumpre observar que a sua intenção não é a de discriminação. Ela faz a diferenciação pela deficiência para conhecer quais as necessidades do indivíduo. [...] Embora reconheçamos os

limites das terminologias, devemos ter claro que elas podem nos auxiliar na busca de serviços e recursos que garantam a pessoa com deficiência sua participação na sociedade (BRASIL, 2007c, p.21-22).

Evidencia-se, portanto, que na Educação Especial o diagnóstico tem as funções de classificar a criança (daí a divisão dos livros em quatro deficiências), determinar e justificar o serviço especial (nesse caso o AEE) e oferecer subsídios necessários ao desenvolvimento autônomo do processo de aprendizagem (conforme veremos no item a seguir).

3.2 A TEORIA CONSTRUTIVISTA COMO SUPORTE PARA A APRENDIZAGEM

Sobre a concepção de aprendizagem, observa-se a predominância da teoria construtivista na proposta de formação de professores em questão, como o expresso no livro referente à deficiência mental:

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de autoregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece (BRASIL, 2007, p. 17).

Há aqui uma expressa apropriação da chamada pedagogia do “aprender a aprender”. Segundo Coll (1994) *apud* Duarte (2001b, p. 36) a perspectiva construtivista tem por finalidade “[...] contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender””.

Duarte (2001_b) desenvolve a idéia de que no grupo das pedagogias do chamado “aprender a aprender” (que envolvem o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo” e a teoria das competências), são mais desejáveis as

aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está reduzida a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências.

Explicitando um pouco mais essa perspectiva, observa-se que está indicado nos documentos que:

Entender este sentido emancipador da adaptação intelectual é sumamente importante para o professor comum e especializado.

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes idéias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele.

Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento (BRASIL, 2007, p. 17).

Percebemos aqui que ensinar é considerado ato coletivo e aprender é entendido como ação individual. Há o entendimento de que o ensino e a aprendizagem estão dissociados, concepção que vai de encontro ao que apregoa a teoria construtivista.

Nesta teoria, o sujeito é quem regula sua aprendizagem. Tal indicação, para Duarte (2009), aponta para o fato de que o importante é a maneira como o aluno aprende, que poderá levá-lo à capacidade de adquirir por si mesmo o conhecimento.

No livro *Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas* (BRASIL, 2007b) apresenta-se claramente a indicação de que o aluno se adapta ao conhecimento e torna sua aprendizagem individualizada:

[...] não se segregam os atendimentos escolares, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado a salas de reforço ou deverá aprender a partir de currículos

adaptados para suas necessidades, segundo a decisão do professor ou do especialista. [...] Na verdade, é o aluno que se *adapta* ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual. Resumindo, *cabe ao aluno individualizar a sua aprendizagem* (BRASIL, 2007b. p. 49) [Grifos nossos].

Esta passagem além de sugerir uma clara relação com a perspectiva construtivista elucida sua relação com a perspectiva do “aprender a aprender”. Para Duarte (2001, p. 92):

Aqui existe um ponto de aproximação entre Piaget e a Escola Nova, isto é, entre a psicologia genética (ou epistemologia genética) e o “aprender a aprender”: o princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico.

Nesta mesma linha de pensamento, o documento referente ao AEE - Deficiência Mental aponta que:

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento (BRASIL, 2007, p. 25).

Nesta perspectiva, o aluno é levado a construir seus conhecimentos de forma individualizada. Novamente Duarte (2001b) nos auxilia na compreensão de que na perspectiva do “aprender a aprender” é este ato individualizado que deve ser valorizado:

[...] as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. [...] é mais importante o aluno desenvolver um método

de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente (DUARTE, 2001b, p. 36-37).

Observa-se que, neste ponto de vista, o conhecimento científico sistematizado pela humanidade não é o mais valorizado. Afirma-se que uma proposta pedagógica inclusiva norteia-se pela base nacional comum (LDBEN) e pode se referendar na educação não-disciplinar (Gallo, 1999)⁴¹, cujo ensino se caracteriza por: formação de redes de saberes; transversalidade curricular; descoberta, inventividade e autonomia do sujeito na conquista do conhecimento; ambientes polissêmicos (BRASIL, 2007b). Esses eixos que, supostamente, norteiam a proposta a ser desenvolvida em uma perspectiva inclusiva, merecem ser mais bem analisadas visto que nos possibilita relacioná-los a reforma educacional proposta não somente para alunos com deficiência, mas para todos os alunos, como aquelas enunciadas por Cesar Coll que muito influenciou a reforma educacional no Brasil nos anos de 1990.⁴²

O documento *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* apresenta a defesa de que:

[...] é necessário fazer uma ação-reflexão-ação permanente a acerca deste tema, visando à inclusão escolar das pessoas com surdez, tendo em vista a sua capacidade de freqüentar e aprender em escolas comuns, contra o discurso da exclusão escolar e a favor de novas práticas educacionais na escola comum brasileira (BRASIL, 2007f, p. 21).

Observamos aqui a presença de mais uma diretriz (ação-reflexão-ação) da reforma educacional para a educação geral. Tal indicativo está presente também no documento *Atendimento Educacional*

⁴¹ GALLO, S. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. In: N. Alves (org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, (pp. 17-43), 1999.

⁴² César Coll, pesquisador espanhol, um dos principais formuladores e implementadores da reforma curricular espanhola. No Brasil trabalhou como consultor do MEC na elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Especializado: Orientações Gerais e Educação a Distância (BRASIL, 2007e) que apresenta os princípios do Curso:

- O conhecimento é construído a partir da atividade do sujeito diante das solicitações e desequilíbrios provocados pelo meio.
- O sujeito de conhecimento é um sujeito emancipado e autônomo.
- O conhecimento se constitui transversalmente, formando redes tramadas pelas relações que o sujeito estabelece entre o conhecido e o novo.
- A cooperação constitui a atividade fundamental para a ampliação e sistematização dos saberes.
- A atividade docente estabelece uma relação direta entre o sujeito, a formação e o conhecimento (BRASIL, 2007e, p. 16-17).

Tais princípios parecem estar calcados no pensamento pedagógico da Escola Nova, mais expressivamente nas contribuições de John Dewey (1859-1952). O educador, contrapondo-se à Escola Tradicional afirmava que “o ensino deveria dar-se pela ação [...] e não pela instrução [...]”. Para ele, a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva de cada um”. (GADOTTI, 2005, p. 143)

O livro referente ao AEE - Pessoa com Surdez apresenta compreensão de inteligência, calcada no construtivismo e salienta também a importância dos benefícios tecnológicos da reabilitação (BRASIL, 2007c) como podemos ver na passagem a seguir:

Conforme explicita o documento do Ministério da Educação (MEC, 2003, p. 19): Piaget afirma que a inteligência se constrói mediante a troca entre o organismo e o meio, mecanismo pelo qual se dá a formação das estruturas cognitivas. O organismo com sua bagagem hereditária, em contato com o meio, perturba-se, desequilibra-se e, para superar esse desequilíbrio e se adaptar, constrói novos esquemas. E continua o documento... Dessa maneira, as ações da criança sobre o meio: fazer coisas, brincar e resolver problemas podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de

fazer, compreender e interpretar o mundo que a cerca (BRASIL, 2007c, p. 15-16).

Nota-se que se apresentam definidas as bases da psicologia piagetiana no documento. É importante destacar que as idéias de Jean Piaget (1896-1980) têm como bases o ideário da Escola Nova, já apresentado anteriormente. Duarte (2001) afirma que o construtivismo retoma, em outras roupagens, muitas das idéias fundamentais da Escola Nova.

No livro *AEE – Deficiência Física*, encontramos mais evidências destas concepções:

É a criança cientista, interessada em relações de causalidade, empírica ainda, mas sempre em busca de novos resultados por tentativa e erro. Desta forma podemos dizer que à medida que a criança evolui no controle de sua postura e especializa seus movimentos, sendo cada vez mais capaz de deslocar-se e aumentar sua exploração do meio, está lançando as bases de seu aprendizado, seu corpo está sendo marcado por infinitas e novas sensações (BRASIL, 2007c, p. 16).

No que diz respeito às práticas escolares, os documentos defendem as práticas não disciplinares de ensino, nas quais “[...] predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. As escolas que as adotam são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas [...]” (BRASIL, 2007b, p. 53)

Nesta perspectiva,

No Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento (BRASIL, 2007, p. 27).

Tal passagem reflete a defesa de que “adquirir conhecimento por si próprio seria alguma coisa muito mais interessante do que adquirir conhecimento com outras pessoas. O conhecimento mais proveitoso, então, seria sempre aquele que o indivíduo não estivesse recebendo de outras pessoas” (DUARTE, 2009, p. 03).

Como desafio das escolas, destaca-se nos documentos que

Independentemente das diferenças próprias de cada aluno, o grande desafio é passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica e interativa, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (BRASIL, 2007b, p. 55).

Neste mesmo sentido, o documento AEE – deficiência mental apresenta que os objetivos de tal atendimento são:

[...] propiciar aos alunos com deficiência mental condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/ experiência – regulações automáticas para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar pelos meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente – regulações ativas, também descritas por Piaget (BRASIL, 2007, p. 22).

Nestes dois documentos é clara a opção feita pela política à perspectiva do “aprender a aprender”. Contrapondo-se a essa compreensão, Duarte (2001, p. 8) aponta que:

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

São apresentadas também no livro do AEE – deficiência mental recomendações sobre como deve ser a prática dos atendimentos para esse grupo de sujeitos, afirmando que ao professor cabe oferecer “[...] situações, envolvendo ações em que o próprio aluno teve participação ativa na sua execução e/ou façam parte da experiência de vida dele” (BRASIL, 2007, p. 25). O papel do professor, neste caso, é o de colocar a disposição dos alunos tais situações/experiências sem, porém, definir conteúdos a serem apreendidos. O objetivo deste AEE deve ser, então, o de “[...] propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento” (BRASIL, 2007, p. 25).

Na esteira dessa compreensão, o mesmo documento apresenta o que é a adaptação/flexibilização curricular em uma perspectiva inclusiva:

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é conseqüência do processo de autoregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. [...] O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um “ensino diversificado” e para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses (BRASIL, 2007, p.17-18).

A pesquisa realizada por Garcia (2007) já nos indicava a presença do conceito flexibilidade curricular tanto em documentos de âmbito internacional como nos nacionais. Para esta autora,

A presença do conceito flexibilidade curricular nos discursos políticos está relacionada, entre outras premissas, a duas idéias centrais

constituintes das políticas educacionais [...]: 1. A defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e suas necessidades de aprendizagem: e 2. A defesa da necessidade de flexibilizar a organização e funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos (Garcia, 2007, p. 16).

A escola (especial e comum) ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua *própria experiência*, segundo seus desejos, necessidades e capacidades (BRASIL, 2007).

Sendo assim, o papel do professor tende a adquirir outro caráter

Quando o Atendimento Educacional Especializado permite que o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber e, assim, o aluno pode questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sair da posição de “não saber”. Ao tomar consciência de que não sabe é que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber. A liberdade de criação e o posicionamento autônomo do aluno diante do saber permitem que sua verdade seja colocada, o que é fundamental para os alunos com deficiência mental. Ele deixa de ser o eco do outro e se torna um ser pensante e desejante de saber (BRASIL, 2007, p. 24).

Sobre isso, Duarte (2009) afirma que estas concepções do aprender a aprender, em que todas as atividades educacionais deveriam ser espontâneas e que partiriam sempre de necessidades e interesses dos próprios alunos, “descaracteriza quase que inteiramente o trabalho do professor” (p. 03).

Sob a ótica da política educacional, o professor não é mais aquele que ensina. Sua função não é mais a de transmitir conhecimentos, nem mesmo conteúdo acadêmico.

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2007, p. 26).

O professor vai sendo visto, cada vez menos, como um profissional que domina o conhecimento, que domina a maneira ou as maneiras de esse conhecimento ser ensinado (DUARTE, 2009).

O pesquisador aponta que

Houve uma tal descaracterização, que o professor hoje está literalmente adoecendo, porque se sente um profissional desautorizado, sem respeito diante daquilo que é próprio do seu trabalho. Isso provocou o esvaziamento daquilo que o professor deveria conhecer para exercer o seu trabalho, conduziu-o a um aspecto psicológico, que não é secundário, que é um sentimento de desvalorização muito grande, que acaba acarretando, entre outras coisas, até no adoecimento do profissional (DUARTE, 2009, p. 04).

Ainda nesta perspectiva, retomamos a passagem em que os documentos trazem que na escola comum, o aluno constrói um conhecimento necessário e exigido socialmente e que depende de uma aprovação e reconhecimento da aquisição desse conhecimento por um outro. No Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico (BRASIL, 2007, p. 27).

Percebemos, nesta passagem, outro enfoque: o de que ao professor não cabe mais avaliar ou mesmo reconhecer o conhecimento adquirido pelo aluno. Outro ponto a destacar é que o ensino regular

(aqui denominado de escola comum) e o AEE são tratados separadamente, como se um fosse distinto do outro.

Sobre a afirmação de que o aluno deve construir conhecimento para si mesmo, nos contrapomos a ela, pois acreditamos, conforme Duarte (2009) que o conhecimento deva ser adquirido para transformar a sociedade. Enquanto seres históricos que somos, temos de buscar o conhecimento a fim de superar a atual conjuntura social em que vivemos.

Se entendermos que os sujeitos são tomados por sua deficiência e que para cada deficiência existe um método de ensino distinto há, juntamente com essa perspectiva, uma concepção centrada na prática, no instrumentalismo e na técnica. Tais aspectos serão discutidos a seguir.

3.3 A ÊNFASE NA PRÁTICA, NO INSTRUMENTO E NA TÉCNICA

Este tópico engloba três seguimentos de pensamento identificados nos documentos em questão. O primeiro deles, a ênfase na prática, refere-se ao trabalho do professor, que aqui é tomado como estritamente prático, ou seja, o professor tem a função de desenvolver o AEE. O segundo diz respeito aos instrumentos apresentados como recursos e ferramentas do AEE. São considerados os instrumentos de trabalho deste professor. E o terceiro seguimento é o da técnica, de como utilizar estes instrumentos. Seria a função do professor, ou seja, aplicar os instrumentos, dominar esta técnica e aprender a usá-la.

Na apresentação do documento *Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e) as atividades a serem desenvolvidas ganham destaque conforme vemos na passagem abaixo:

O primeiro componente curricular abordará o direito à educação e o AEE como garantia da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Os demais componentes curriculares são relativos a cada uma das deficiências e serão desenvolvidos a partir de atividades que buscam uma reflexão sobre os seguintes tópicos:

- Escola comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Organização e operacionalização do AEE.

- Conhecimento e compreensão das deficiências.
- Intervenção pedagógica em AEE. (BRASIL, 2007e, p. 22)

Em outras palavras, a inclusão será garantida pelo AEE que é o foco principal e cada deficiência será entendida separadamente, pois pressupõe intervenção prática para cada uma delas. Esta análise vai de encontro ao que assevera Cambaúva (1988, p. 112) que, mesmo não se referindo à política educacional dos anos 2000, apóia nossas análises:

[...] na Educação Especial aliam-se duas concepções educacionais que se completam: de um lado o caráter desenvolvimentista – o desenvolvimento máximo das potencialidades do indivíduo; de outro o tecnicismo – técnicas e procedimentos educacionais que permitem este desenvolvimento. Portanto, é possível afirmar-se que, embora não se desloque do indivíduo a causa de seus problemas, atribui-se à metodologia de ensino, às técnicas instrucionais e de treino de comportamento, um papel fundamental.

A ênfase na formação prática do professor é destacada quando se explicita que:

Os professores-alunos participarão de atividades individuais e de atividades coletivas, ambas com o objetivo de *retomar práticas usuais* de educação especial no ensino para que sejam relidas e analisadas, segundo o que propõe o AEE para os diferentes tipos de deficiência. A intenção é oferecer oportunidades para que o professor-aluno se defronte com situações para as quais deverá buscar formas criativas de intervir pedagogicamente em AEE (BRASIL, 2007e, p. 23) [Grifo nosso].

Fica evidente que a base deste curso está na experiência prática que deverá ser relida. A formação do professor, assim como a aprendizagem do aluno, é aqui reduzida a uma *reflexão sobre sua prática*. A centralidade está nos métodos e nas técnicas de como ensinar. Neste sentido Michels (2009, p. 9) nos alerta para o fato de que: “[...]”

quando se prioriza o ensino de métodos e técnicas específicas para o trabalho com alunos com deficiência, estaríamos abrindo mão de uma formação teórica. Esse parece ser o encaminhamento dado, na atualidade, aos professores de maneira geral, não somente aos da educação especial”.

Para o professor caberia o papel de “[...] partilhar com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula, restringindo ao máximo o uso do ensino expositivo” (BRASIL, 2007b, p. 55). O ensino expositivo e aquele centrado na teoria são considerados pelos elaboradores dos documentos como conservadores e, por isso, devem ser superados. Por isso o professor deixa de ser quem transmite o conhecimento para ser aquele que domina técnicas e que aplica os instrumentos do AEE. Ou seja, “Trata-se da idéia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2001, p. 35).

Scalcon (2008) desenvolveu estudos fundamentados em Perrenoud (2002)⁴³ e Tardif (2000)⁴⁴, entre outros, que vão de encontro à perspectiva encontrada nos documentos analisados. Refere-se à formação pragmática do professor, onde:

[...] a prática, como fonte de conhecimento prático, é que garantiria eficácia à ação pedagógica, ou seja, no decorrer da ação, produzir-se-ia uma reflexão prática, entretanto não sustentada em mediações teóricas e sim em “esquemas de ação” ou “esquemas práticos” escolhidos pelo sujeito em função de sua eficácia para responder à imprevisibilidade, às incertezas da prática ou postas pela prática. Disso é que decorre a centralidade na aquisição de competências, e não de conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos (p. 40).

⁴³ PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

⁴⁴ TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

Acreditamos que é nesta formação pragmática que estão calcados os encaminhamentos presentes nos documentos em análise.

Quando os documentos se referem às atribuições deste professor, é feita referência ao documento *Salas de Recursos Multifuncionais - Espaço do Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2006)⁴⁵ que afirma:

[...] é necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a limitação física apresentada é necessário *utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação* buscando viabilizar a *participação do aluno nas situações prática vivenciadas no cotidiano escolar*, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida (BRASIL, 2007c, p. 24) [Grifos nossos].

Destacamos aqui que o papel do professor é o de aplicar recursos didáticos e equipamentos objetivando que o aluno se integre em atividades práticas da escola. Na perspectiva da formação pragmática, entendemos que trata-se “de aquisição e desenvolvimento de habilidades e competências úteis para o enfrentamento dos problemas da realidade” (SCALCON, 2008, p. 42).

Independentemente da deficiência, há uma predominância no documento da visão do professor como responsável primeiro pelo sucesso da inclusão desses alunos no ensino regular. A sua boa atuação está atrelada ao uso correto de recursos e a sua disposição em trabalhar com alunos com diagnósticos de deficiência.

O texto indica que a resistência profissional da área também cria obstáculos para o atendimento a esses alunos, afirmando que:

⁴⁵ BRASIL. *Salas de Recursos Multifuncionais - Espaço do Atendimento Educacional Especializado*. MEC/SEESP, 2006.

Há que se considerar também as resistências de profissionais da área, que criam ainda mais obstáculos para se definir o atendimento a pessoas com deficiência mental.

Por todas essas razões, o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental necessita ser urgentemente reinterpretado e reestruturado. (BRASIL, 2007, p. 15)

Parece-nos que tal resistência, que dificulta o AEE, está vinculada à formação de professores que deve ser repensada. Percebe-se, então, que culpabiliza-se os professores pelas mazelas da sociedade, sem fazer referência a esta categoria, sua história e suas condições de trabalho. Considera-se tais argumentos como justificativa para que haja mudanças no AEE.

O documento *AEE – Deficiência Visual* (BRASIL, 2007d), em sua apresentação, mostra que “O que vamos conhecer por estes textos é uma fascinante apresentação do que é oferecido como Atendimento Educacional Especializado a alunos com problemas visuais de todos os níveis em um centro especializado, coordenado por uma professora cega” (BRASIL, 2007d, p. 10). Novamente o que se apresenta como necessário à formação de professores para o AEE são instrumentos específicos para cada deficiência e sua aplicabilidade ou técnicas de utilização de instrumentos.

Em um item chamado *Que recursos humanos são necessários ao Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Física?*, o documento apresenta como resposta que,

São os professores especializados os responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado, tendo por função a provisão de recursos para acesso ao conhecimento e ambiente escolar. Proporcionam, ao educando com deficiência, maior qualidade na vida escolar, independência na realização de suas tarefas, ampliação de sua mobilidade, comunicação e habilidades de seu aprendizado.

[...] São esses recursos humanos que possibilitam aos alunos com deficiência física a autonomia, a segurança e a comunicação, para que eles possam

ser inseridos em turmas do ensino regular (BRASIL, 2007c, p. 28).

Pode-se inferir que, se a inclusão é o AEE e os professores especializados são os responsáveis pelo AEE, logo eles são responsáveis pela inclusão e pelo fim da exclusão. Há aqui uma excessiva responsabilização do professor e a educação é tratada então com certo salvacionismo no combate à exclusão. Além disso, sua função é a provisão de recursos ao aluno, ou seja, sua formação deve ser técnica, pois sua função é prática, de aplicação de instrumentos de acessibilidade. Ao mesmo tempo, este profissional deve propiciar ao aluno autonomia na realização de tarefas.

Isto é ratificado na passagem que segue:

O Atendimento Educacional Especializado é garantia de inclusão e o professor especializado desempenha um importante papel quando atua de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas e disponibilização de recursos que favoreçam o acesso do aluno ao currículo comum, sua interação no grupo, participação em todos os projetos e atividades pedagógicas e acesso físico aos espaços da escola (BRASIL, 2007c, p. 129).

Evidencia-se, então, que a inclusão pressupõe a presença do AEE na escola regular. Porém, a escola comum e o AEE são tratados como separados, distintos e desarticulados. E, novamente, é destacado que a função do professor é a disponibilização de recursos de acesso ao aluno.

Essa idéia vai ao encontro ao ideário reformista proposto por Organismos Multilaterais para países da América Latina, no qual os professores devem adquirir “capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder à demandas de pais, alunos e gestores” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 539)

Nesta perspectiva, para trabalhar na proposta inclusiva, os documentos afirmam que o professor comum⁴⁶ precisa,

⁴⁶ Professor que desenvolve suas atividades na sala de aula do ensino regular.

[...] contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada. Muitas vezes o professor tem idéias novas para colocar em ação em sua sala de aula, mas não é bem recebido pelos colegas e pelos demais membros da escola, devido ao descompasso entre o que está propondo e o que a escola tem o hábito de fazer para o mesmo fim (BRASIL, 2007, p. 18-19).

Esta parte do documento está organizada como “recomendações” aos professores para que desenvolvam a educação inclusiva e o foco é colocado na gestão escolar. A preocupação na gestão educacional é destacada por Shiroma (2004) que nos alertava para o fato de que:

A ênfase da gestão escolar volta-se ao gerencialismo, estratégia pela qual os líderes escolares mantêm a burocracia da organização para assegurar seu poder e controle sobre a escola mais que para ajudar seus membros a realizarem seus propósitos. O elemento crucial no uso do gerencialismo nas escolas talvez esteja na criação de um tipo particular de liderança cujo papel, no redesenho do setor público, possibilita que a direção política permaneça em nível central, mas a responsabilidade por sua implementação seja deslocada para a periferia (SHIROMA, 2004, p. 12).

Especificamente em relação à formação de professores para a Educação Especial, Michels (2009, p. 10) indica que: “[...] se a máxima para a educação especial é o atendimento especializado e se, com isso, a formação do professor para trabalhar nesse serviço ganha relevância, qual seria o papel do professor? Parece que a este restaria gerir os recursos pedagógicos existentes nesses espaços”.

Acenando com a liberdade de professores e alunos, o documento *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental* (BRASIL, 2007, p. 19) explicita que:

A liberdade do professor e dos alunos, de criarem as melhores condições de ensino e de aprendizagem, não dispensa um bom planejamento de trabalho, seja ele anual, mensal, quinzenal ou mesmo diário. Ser livre para aprender e ensinar não implica em uma falta de limites e regras ou, ainda, em cair num espontaneísmo de atuação.

O documento apresenta a defesa de que o aluno deve aprender sozinho, de forma autônoma e que o professor também precisa de autonomia e liberdade para ensinar. Porém, tal autonomia é controlada uma vez que a política nacional tem na avaliação (do desempenho do aluno e do professores) uma importante aliada.⁴⁷

Relacionado a isso, observa-se também o que esse documento trata sobre as práticas escolares e afirma que:

Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversificação de atividades. [...] Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses (BRASIL, 2007, p. 17-18).

Percebemos, nesta passagem do documento, marcas do discurso das políticas educacionais de inclusão, como a “valorização das diferenças”, sugerindo “diversificação de atividades”. Não se mencionam classes sociais, mas sim multiculturalismo e valorização das diferenças. Nesta perspectiva, seria a valorização das diferenças que

⁴⁷ Sobre a avaliação de desempenho dos professores ver Schneider (2009). Em relação a política de avaliação na Educação Básica, ver Zanardini (2008).

atenderia a diversidade. As diferenças não devem ser superadas, mas sim reafirmadas. Tal compreensão faz parte do ideário pós-moderno⁴⁸.

Há a sugestão, nos documentos, de modificação das práticas escolares:

Modificar essas práticas discriminatórias é um verdadeiro desafio, que implica em inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Elas exigem a negação do caráter padronizador da aprendizagem e eliminam todas as demais características excludentes das escolas comuns, que adotam propostas pedagógicas conservadoras. A prática escolar inclusiva provoca necessariamente a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de subdividi-lo (BRASIL, 2007, p. 18).

Destaca-se a ênfase dada à prática, como principal fator que deve ser mudado para que a chamada inclusão ocorra. Os documentos refutam a idéia de adaptação relacionada ao ensino. Cabe lembrar, portanto, o abandono de documentos do MEC que reiteravam a noção de adaptação curricular a exemplo do intitulado *Adaptações curriculares* (Brasil, 1998). Contudo, na definição do AEE percebe-se a idéia de adaptação associada a recursos e materiais.

O documento *AEE – Deficiência Física* (BRASIL, 2007c) apresenta em sua introdução:

Da sofisticação da alta tecnologia ao material facilmente elaborado e criativo de baixa tecnologia, o que se quer demonstrar é que há muito a ser propiciado pelos sistemas educacionais às pessoas com problemas físicos,

⁴⁸ Peixoto (2004), tendo por base a classificação elaborada por Connor (1993), o debate sobre a pós-modernidade vem se desenvolvendo de duas grandes maneiras: “uma primeira abordagem enfatiza as modificações ocorridas no campo da cultura e da arte e discute a narrativa pós-moderna por dentro dela mesma; e uma segunda identifica a pós-modernidade como uma corrente de idéias que surge de mudanças sociais, econômicas e políticas, de maneira que as mudanças no campo cultural, artístico e teórico são analisadas dentro desse contexto mais geral. Essa segunda abordagem entende a pós-modernidade como uma condição” (PEIXOTO, 2004, p. 16)

para que elas possam superar dificuldades, ao se defrontarem com um ambiente escolar e social inadequado às suas necessidades (BRASIL, 2007c, p. 10).

Disso depreendemos que, na perspectiva do documento, o papel da escola na inclusão de alunos com deficiência física é o provimento de tecnologias para sua acessibilidade.

Este documento é o que tem o maior predomínio de técnicas de atendimento. É um documento bastante instrumental, que apresenta como produzir materiais, como utilizá-los, em que situação aplicá-los. Tem como foco a comunicação do aluno e a acessibilidade física e arquitetônica para o mesmo. A informática é apresentada como grande aliada do professor. Apresenta grande quantidade de imagens sobre tecnologia assistiva (TA)⁴⁹.

Sobre o objetivo do AEE para o aluno com deficiência física, destaca-se que:

[...] O objetivo é que o aluno tenha um atendimento especializado capaz de melhorar a sua comunicação e a sua mobilidade. [...] Por esse motivo, o Atendimento Educacional Especializado faz uso da Tecnologia Assistiva direcionada à vida escolar do educando com deficiência física, visando a inclusão escolar (BRASIL, 2007c, p. 27).

Esse AEE propõe o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa; a adequação dos materiais didático-pedagógicos às necessidades dos educandos; o desenvolvimento de projetos em parceria com profissionais da arquitetura, engenharia, técnicos em edificações para promover a acessibilidade arquitetônica; a adequação de recursos

⁴⁹ Tecnologia Assistiva é conceituada no próprio documento, segundo Bersch (2006, p. 2) como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência. É todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. (BRASIL, 2007c, p.31) Nesta definição destacamos que a TA é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. O serviço de tecnologia assistiva na escola é aquele que buscará resolver os problemas funcionais do aluno.

da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros e o uso de mobiliário adequado (BRASIL, 2007c).

Ainda sobre a deficiência física, o foco do documento é:

[...] trabalharemos especificamente sobre o AEE e outras questões práticas de organização escolar que promoverão o acolhimento e o desenvolvimento do aluno com deficiência física na rede regular de ensino. Exploraremos o conceito da Tecnologia Assistiva e sua ligação com o AEE na deficiência física, especificando as seguintes modalidades:

- Auxílio em Atividades de Vida Diária – Material Escolar e Pedagógico Adaptado.
 - Comunicação Aumentativa e Alternativa.
 - Informática Acessível.
 - Acessibilidade e Adaptações Arquitetônicas.
 - Mobiliário – Adequação Postural – Mobilidade
- (BRASIL, 2007c, p.13).

Esta passagem denota claramente a estrutura do texto, qual seja, seu caráter instrumental. Não é foco do documento em tela a questão da escolarização. Ou seja, como aponta Michels (2009, p. 8) “Desta maneira, podemos considerar esta formação muito mais instrumental que pedagógica. Ou seja, secundarizam-se as discussões referentes aos processos de escolarização dos alunos com deficiência e prioriza-se o uso de técnicas e recursos para o atendimento especializado”.

Retomando o tema da implementação da TA na escola, entende-se que “Atendimento Educacional Especializado será àquele que estruturará e disponibilizará o Serviço de TA e os espaços para organização desse serviço serão as Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007c, p.33). Novamente o trabalho do professor é colocado como meramente técnico, ou seja, disponibilizar tecnologia assistiva na sala de recursos.

Neste mesmo documento há uma frase que remete à concepção de qualidade que esta política defende e que está ligada à execução de tarefas:

Aprendemos aquilo que vivenciamos e a oportunidade de relações e correlações, exercícios, observações, auto-avaliação e

aperfeiçoamento na execução das tarefas fará diferença na qualidade e quantidade de coisas que poderemos aprender no curso de nossas vidas (BRASIL, 2007c, p. 15).

Percebemos então que até mesmo a definição de qualidade da aprendizagem na escola, apresentada nos documentos, está estritamente vinculada com a execução de tarefas e o aperfeiçoamento desta função prática pelo aluno.

O livro AEE – Pessoa com Surdez (BRASIL, 2007f), quando trata do funcionamento do AEE, é rico em gravuras e fotografias com instruções sobre o ensino de surdos. Neste a ênfase também está na prática. Aqui, porém, a prática está restrita à utilização de Libras.

Sobre o AEE para estes alunos, indica-se que:

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngüe, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007f, p. 25).

Nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos a serem desenvolvidos: 1) O Momento Didático-Pedagógico do Atendimento Educacional Especializado em Libras na Escola Comum em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez; 2) O Momento Didático-Pedagógico do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo); e 3) O Momento Didático-Pedagógico do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, preferencialmente graduada nesta área. (BRASIL, 2007f)

Ainda quanto à surdez e deficiência auditiva os textos apontam que:

[...] caso exista um aluno com deficiência auditiva ou surdo matriculado em uma escola de ensino regular, ainda que particular, essa deve promover as adequações necessárias e contar com os serviços de um intérprete/tradutor de língua de sinais, de professor de português como segunda língua desses alunos e de outros profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, por exemplo), assim como pessoal voluntário e pertencente a entidades especializadas conveniadas com as redes de ensino regular (BRASIL, 2007b, p. 39).

Nesse caso, a condição para a inclusão é a Língua de Sinais presente na escola e o professor especializado para atender no AEE deve dominá-la. Ao professor cabe aplicar um instrumento, qual seja, a Libras.

Da mesma forma, o documento *AEE – Deficiência Visual* (BRASIL, 2007d) apresenta inúmeros recursos a serem utilizados pelo professor, tanto visuais, como pedagógicos e de comunicação. A informática também tem grande destaque neste texto.

No que tange a cegueira ou deficiência visual os documentos indicam que:

Em caso de deficiência visual, a escola deve providenciar para o aluno, após a sua matrícula, o material didático necessário, como regletes, soroban, além do ensino do código braille e de noções sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação (BRASIL, 2007, P. 40b).

Neste caso, os recursos que o professor deve dominar são reglete, soroban, Braille, e instrumentos de orientação e mobilidade, como o uso da bengala. Porém, novamente a centralidade está nos instrumentos, sejam eles a língua ou os materiais.

A fim de ilustrar o que temos discutido até aqui, apresentamos a estruturação do documento Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual (BRASIL, 2007d), focados em recursos técnicos de trabalho. O sumário desse livro é bastante ilustrativo neste sentido. Nele consta o Capítulo I: Inclusão Escolar de Alunos Cegos e com Baixa Visão onde se apresenta, em primeira instância o funcionamento da visão e os recursos ópticos e não ópticos disponíveis. Refere-se a alfabetização e aprendizagem centrando no Espaço Físico e Mobiliário, Sistema Braille, atividades a serem desenvolvidas e sua avaliação. Ainda neste capítulo, são apresentados os recursos didáticos específicos para esta deficiência (modelos e maquetes, mapas, sorobã, livro didático adaptado, recursos tecnológicos). O Capítulo II apresenta o Projeto Assino Embaixo. Trata-se de um relato de experiência do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual de Belo Horizonte – CAP/BH, onde é desenvolvido um projeto que ensina a assinatura do próprio nome a pessoas cegas que até então assinavam seu nome por meio da impressão digital. Os usuários aprendem a escrever o nome por extenso, a rubricar e a usar um marcador ou guia confeccionado para este fim. Já o último capítulo (III) intitulado “Informática para as pessoas cegas e com baixa visão”, apresenta os itens: Introdução, os leitores de tela e a leitura do mundo, barreiras reais e virtuais, acessibilidade e desenho universal e conclusão.

Com a apresentação deste livro nosso objetivo foi o de mostrar que a organização da maior parte dele centra-se nos recursos e instrumentos de trabalho do professor do AEE.

No que se refere às condições para a inclusão escolar de alunos com deficiência, os documentos apontam orientações para cada uma delas.

Desta maneira, se para cada uma das deficiências é indicada uma possível condição para que a inclusão ocorra, este processo está subordinado ao diagnóstico. Voltamos a perceber, então, a compreensão de que os instrumentos é que promovem a inclusão, a partir da deficiência.

Como vimos, esta acentuada presença nos documentos de indicações de atividades e de recursos que podem ser desenvolvidos no atendimento aos alunos com deficiência, pode ser um indicativo de uma proposição tecnicista presente na proposta de formação de professores oferecida neste curso.

Saviani (2008, p. 382) nos mostra, historicamente, como se fundamenta tal pedagogia:

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Este ensino, baseado na instrução, programação e especialização de funções pode ser visualizado nos documentos em questão.

O pesquisador esclarece melhor como se dá o processo educativo nesta perspectiva

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo [...] A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2008, p. 382).

Isso denota clara semelhança com a proposição deste Curso na medida em que o professor é convidado a se apropriar dos instrumentos a serem utilizados no AEE, sendo considerado o executor de um processo, fundado na aplicação de recursos materiais.

Saviani esclarece uma importante diferenciação entre a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista,

Cumpra notar que, embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão. Portanto, embora a pedagogia tecnicista possa ser vista como uma radicalização da ênfase metodológica contida na pedagogia nova, há, entre essas duas concepções, uma diferença substantiva” (Saviani, 2008, p. 382).

A formação do professor proposta nestes livros aproxima-se do aprender a fazer (aprender a aplicar os recursos técnicos e de informática), mas este professor é orientado a preparar o aluno para aprender a aprender, a usar os recursos para ter autonomia sobre sua aprendizagem. Neste caso, esta proposição formativa levaria os professores a utilizarem os recursos e instrumentos (aprender a fazer). Este aplicaria tais ensinamentos no processo de ensino com os alunos, ensinando-os a aprender a aprender, ou seja, a regular sua aprendizagem. Não é o professor que ensina, mas sim, o aluno que aprende por si com o apoio dos instrumentos.

Novamente Saviani (2008, p. 383) nos ajuda na compreensão das diferenciações entre as concepções: “Do ponto de vista pedagógico conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. Entendemos então que esta formação ensina o professor mediante perspectivas calcadas numa matriz tecnicista. Já seu conteúdo incita o professor a aplicar os instrumentos aprendidos pelo viés da pedagogia nova ou da teoria construtivista.

Complementando esta idéia, um dos documentos traz o seguinte apontamento:

O Atendimento Educacional Especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego,

a possibilidade de ler pelo braile; para o surdo, a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover (BRASIL, 2007, p. 22).

A ênfase desta formação está em formar o professor para aplicar um recurso prático diferente para cada uma das deficiências.

Os livros constituintes do curso de aperfeiçoamento fazem uma cisão entre o AEE e a produção acadêmica, esta última considerada “tradicional”. Apontam que “Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica” (BRASIL, 2007, p. 26). Esta passagem reforça ainda mais os dados já revelados nesta política, de que há um esvaziamento de conteúdo na formação deste profissional, já que seu trabalho estará desvinculado do conteúdo acadêmico.

Como podemos observar, há nos documentos em análise uma indefinição referente à perspectiva pedagógica assumida. Ao mesmo tempo em que apresenta uma referência forte na concepção médico-pedagógica e psicopedagógica, o construtivismo, o tecnicismo e o instrumentalismo estão claramente presentes nos documentos. Especificamente em relação ao construtivismo, os documentos por vezes explicitam sua vinculação. Porém, no mesmo documento encontram-se referências claras à perspectiva sócio-histórica. A esta imprecisão chamaremos de ecletismo teórico que trataremos a seguir.

3.4 O ECLETISMO TEÓRICO

Quando o documento *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental* (2007) trata da leitura e escrita, utiliza como referência Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, conforme segue:

Mudanças filosóficas no campo da leitura e da escrita vêm permitindo significativa evolução no que se refere ao entendimento do processo de alfabetização. Os resultados dos estudos realizados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky deram origem a uma revisão radical no modo de

compreender como a criança aprende a língua escrita, e, conseqüentemente, mudaram também a concepção de como ensinar a ler e a escrever. O entendimento atual desse processo se fundamenta em um sujeito que aprende agindo com e sobre a língua escrita. Esse modo de aprendizagem exige busca incessante na tentativa de compreender o sistema alfabético, nesse processo de aprendizagem, o aluno levanta hipóteses e testa prováveis regularidades da língua escrita (BRASIL, 2007, p. 45).

O documento anuncia que seguirá uma linha construtivista para tratar este tema e apresenta concepções sobre leitura baseadas em Cellis (1998)⁵⁰ e Curto (2000)⁵¹, ambos pesquisadores da perspectiva construtivista. No item *A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental* o texto aponta que:

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares (BRASIL, 2007, p. 47).

Ao tratar de cada um destes aspectos separadamente o documento toma por base teórica as contribuições de Soares (1998)⁵², Kleiman (1995)⁵³, Gomes (2001)⁵⁴ e Figueiredo (2003 e 2006)⁵⁵.

⁵⁰ CELLIS, Glória Inostroza de. *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

⁵¹ CURTO, Maruny Lluís, MORILLO, Ministrál Maribel, TEIXIDÓ, Miralles Manuel. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

⁵² SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros* - Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 69.

⁵³ KLEIMAN, Angela. *O aprendizado da leitura*. São Paulo - SP. Martins Fontes, 1995.

⁵⁴ GOMES, A. L. L.V. *Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2001.

⁵⁵ FIGUEIREDO, Rita Vieira. *NOTER pour Penser*. Trabalho apresentado do Colóquio Internacional Noter pour Penser, Angers (Fr) 26 a 28 de janeiro, 2006. e FIGUEIREDO, Rita Vieira & Gomes, Limaverde L. Adriana. *A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental*. Anais Anped. Poços de Caldas, 2003.

Porém, ao tratar sobre as expectativas do entorno, o material traz a idéia de que as expectativas positivas dos familiares e dos professores interferem na aprendizagem dos alunos. Essas expectativas se manifestam nas diversas situações de interações sociofamiliares e escolares. Embora possam existir diferenças no desenvolvimento das crianças, afirmam as autoras, é importante ter consciência de que elas podem se beneficiar de diferentes experiências no contexto familiar e escolar. O texto se apóia em Vygotsky e cita que:

Segundo Vygotsky (1995)⁵⁶, há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Na concepção de Vygotsky (1986)⁵⁷, a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender (BRASIL, 2007, p. 50).

Observa-se que o documento inicia embasando-se em Ferreiro e Teberosky (1986)⁵⁸ que seguem a linha da psicogênese de base Piagetiana. Em seguida, apóia-se em duas obras Vygotsky, que defende a perspectiva histórico-cultural.

Duarte (2001) alerta para o ecletismo nas interpretações pós-modernas e neoliberais da teoria vigotskiana, especialmente no Brasil, quando busca-se aproximar a teoria de Vigotski à teoria de Piaget ou ao construtivismo. Segundo o pesquisador, estas duas teorias se opõem uma à outra e há uma tendência entre pesquisadores da área a considerar “[...] que Vigotski viria acrescentar o social ao construtivismo” (Duarte, 2001, p. 176), aproximando-o então desta corrente.

⁵⁶ VYGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente*. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo - São Paulo: Martins Fontes, 1995.

⁵⁷ VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos da Defectologia*. Espanha: Editorial Pueblo y Educacion, 1986.

⁵⁸ FERREIRO & TEBEROSKY. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1986.

Ao final do item *A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental*, está confirmado no documento, na passagem a seguir, o que Duarte (2001) nos mostra:

Na escola, a convivência com as contradições sociais, a diversidade e a diferença possibilitam um espaço rico de aprendizagem para todos os alunos. O confronto saudável no grupo promove a construção de conhecimentos. Com efeito, as diferenças nas salas de aula contribuem para aprendizagem de todos (BRASIL, 2007, p. 50).

Nesta afirmação, o texto mostra que os autores do documento consideram Vigotski apenas para tratar das relações sociais na escola, como se o mesmo *acrescentasse o social ao construtivismo*.

Duarte (2001) nos mostra que isto é um equívoco e que Vigotski faz grandes críticas à Piaget em suas obras. O autor afirma que “[...] a crítica feita por Vigotski a Piaget, no capítulo 2 do texto integral do livro *Pensamento e Linguagem*, é uma crítica radical que procura demolir todo o edifício teórico do jovem Piaget, atacando sua pedra angular” (Duarte, 2001, p. 175).

Alertando para o fato de que a apropriação da teoria vigotskiana pela ideologia capitalista contemporânea, descaracteriza a própria teoria do pesquisador soviético, uma vez que a distancia de suas bases teóricas marxistas, Duarte (2001) aponta que uma das formas como esse equívoco ocorre é mediante a aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget.

Esse ecletismo também pode ser observado no livro *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental* (Brasil, 2007) no item *Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita*, onde novamente encontra-se, como uma mesma perspectiva os autores Vygotsky, Emília Ferreiro e Ana Teberosky:

A maioria das crianças em idade pré-escolar faz a distinção entre o desenho e o texto (Ferreiro e Teberosky, 1986). Para essas crianças, o desenho serve para olhar, enquanto que o texto serve para ler. Entretanto, no início da representação gráfica, para a criança, desenho e texto não se diferenciam. Segundo Vygotsky (1995), um momento importante na evolução da linguagem

escrita é quando a criança percebe que pode desenhar não somente os objetos, mas também, as palavras. Para Vygotsky é difícil precisar como se opera a passagem da atividade de desenhar objetos para o desenho das palavras. Durante a evolução da representação da escrita pela criança, os traços gráficos se diferenciam pouco a pouco de modo que alguns adquirem formas figurativas, enquanto outros evoluem na imitação de caracteres semelhantes à escrita. A partir dos quatro anos de idade, a criança se torna capaz de diferenciar desenho e texto como dois modos de representação gráfica. Entretanto, a criança não atribui o sentido unicamente ao texto, ela considera que o sentido pode estar tanto em um quanto em outro desses elementos (Ferreiro e Teberosky, 1986) (BRASIL, 2007, p. 51).

Percebemos que, no contexto em que a obra de Vigotski é utilizada, ela deforma-se no que diz respeito à sua fundamentação filosófico-político-ideológica, bem como psicológica e pedagógica. Tais utilizações acabam por “[...] secundarizar a importância do marxismo para a psicologia de Vigotski e torná-la, assim, compatível com os ideários neoliberal e pós-moderno” (Duarte, 2001, p. 03).

No mesmo documento (BRASIL, 2007), em seu último capítulo, encontramos uma posição diferente dos autores, ao discutirem *Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental*. O texto apóia-se, em grande parte em Vigotski e seu conceito de mediação, utilizando referenciais denominados vigotskianos, como Oliveira (1993)⁵⁹, Góes (1997)⁶⁰, Rocha e

⁵⁹ OLIVEIRA, M. K. Vygotsky - *Aprendizagem e Desenvolvimento*: um processo sociohistórico. São Paulo: Scipione, 1993.

⁶⁰ GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação*. Campinas-SP: Papirus, 1997, pp. 11-28.

Salustiano (1999)⁶¹ e Wertsch (1998)⁶². Entretanto, ao mesmo tempo utiliza um autor da linha construtivista, Paour (1991)⁶³.

Destacamos, desta forma, que Vigotski é citado em dois momentos. Um deles é no equívoco já mencionado por Duarte (2001) de “acrescentar o social ao construtivismo” e o outro é para fazer uso do conceito de mediação por ele elaborado. Tal conceito é utilizado indiscriminadamente, dentro de uma abordagem construtivista. Ele encontra-se em um capítulo isolado, segregado do arcabouço teórico de Vigotski.

Além da utilização indiscriminada das produções dos autores já citados, o documento *AEE – Pessoa com Surdez (BRASIL, 2007f)*, refere-se a estudos que defendem a inclusão de surdos nas escolas regulares e para isso citam Poker (2001)⁶⁴. Em seguida apresenta alguns estudos contrários à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns e citam as produções de Skliar (1999)⁶⁵ como exemplo. Aponta que diante desta polêmica,

O importante é buscar nos confrontos promovidos na relação entre as diferenças, novos caminhos para a vida em coletividade, dentro e fora das escolas e, sendo assim, como seria atuar com alunos com surdez, em uma escola comum que reconhece e valoriza as diferenças? Que processos curriculares e pedagógicos precisam ser criados para atender a essa diferença, considerando a escola aberta para todos e, portanto, verdadeiramente inclusiva? (BRASIL, 2007f, p. 14).

⁶¹ ROCHA, S. R. e SALUSTIANO, D. A. Problemas e perspectivas dos estudos sobre mediação. In: XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - EPEN (publicado em CD-ROM). Salvador: quarteto, 1999.

⁶² WERTSCH, V. J.; DEL RIO, P. e ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, V. J.; DEL RIO, P. e ALVAREZ, A. (Orgs.). Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

⁶³ PAOUR, J. L. Modèle cognitif et développemental du retard mental: pour comprendre et intervenir. Tese professor titular. Université de Provence, Marseille, 1991.

⁶⁴ POKER, Rosimar Bortolini. *Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas*: uma proposta de intervenção educacional. UNESP, 2001. 363p. Tese de Doutorado.

⁶⁵ SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

Em seguida o texto nos mostra que inúmeros debates têm se formado em torno da educação escolar para pessoas com surdez. Afirma que a proposta de educação escolar inclusiva é um desafio e que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, bem como ao Atendimento Educacional Especializado.

Há, no decorrer do texto, um contraponto com as duas linhas teóricas de educação de surdos (aquela que defende a inclusão de surdos nas escolas comuns e outra que defende a permanência dos mesmos em escolas especiais para surdos). Na perspectiva contrária à educação dos surdos em escolas especiais, o documento remete-se às produções de Bueno (1999)⁶⁶ e aponta que grande parte dos pesquisadores e estudiosos da cultura surda têm se apropriado da concepção de diferença cultural, defendendo uma cultura surda e uma cultura ouvinte o que fortalece a dicotomia surdo/ouvinte (BRASIL, 2007f).

Percebemos que o documento se posiciona em defesa da inclusão total, ou seja, que os surdos também sejam incluídos no ensino regular. Nesta perspectiva, citam as contribuições de Bueno (2001, p. 41)⁶⁷ quando este afirma que: “é preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização das pessoas com surdez ao uso desta ou daquela língua, mas sim de ampliá-la para os campos sócio políticos” (BRASIL, 2007f, p. 15).

Assim sendo, o documento gera confusões no momento em que se utiliza de autores de forma isolada, sem levar em consideração sua filiação teórica ou as raízes de seu pensamento. É o caso de Bueno (1998), que se opõe às perspectivas que restringem o indivíduo às manifestações intrínsecas da surdez, como vemos na passagem:

Somente no momento em que nos debruçarmos sobre o fenômeno social da deficiência auditiva, levando em consideração as restrições efetivamente impostas por uma condição intrinsecamente adversa (a surdez), aliada às condições sociais das minorias culturais, determinadas por diferenças de classe, raça e gênero, estaremos avançando no sentido de contribuir efetivamente para o acesso à

⁶⁶ BUENO, José Geraldo Silveira. *Diversidade, deficiência e educação*. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. N° 12, pp. 3-12, julho/dezembro, 1999.

⁶⁷ BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação inclusiva e escolarização dos surdos*. Revista Integração. Brasília: MEC. n° 23, p. 37-42, Ano 13, 2001

cidadania, acesso esse historicamente negado, quer pelos defensores do oralismo, quer pelos defensores da língua de sinais, na medida em que nenhum deles conseguiu, efetivamente, se desvincular das manifestações específicas geradas pela surdez.

(Bueno, 1998, Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005>. Acesso em 15/06/2010).

O documento defende a abordagem educacional por meio do bilingüismo que:

[...] visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. As experiências escolares, de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito recentes e as propostas pedagógicas nessa linha ainda não estão sistematizadas. Acrescenta-se a essa situação, a existência de trabalhos equivocados, ou seja, baseados em princípios da comunicação total, mas que são divulgados como trabalhos baseados na abordagem por meio do bilingüismo (BRASIL, 2007f, p. 20).

Autores que compartilham da compreensão de Bueno (1998) vão na contracorrente da perspectiva da educação inclusiva tal como está sendo posta no documento, mas isso não é levado em consideração quando no texto se utiliza de sua produção. Em síntese, o que o documento defende são “[...] as possibilidades de os alunos com surdez aprenderem nas turmas comuns de ensino regular, tendo a retaguarda do Atendimento Educacional Especializado – AEE” (BRASIL, 2007f, p.10), independentemente do embasamento que possam ter.

O texto traz novamente Poker (2001) quando afirma que as trocas simbólicas provocam a capacidade representativa desses alunos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, em ambientes heterogêneos de aprendizagem. No entanto, diz no documento, que existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, em decorrência da compreensão das formas

de representação da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atendê-las que não consideram a diversidade lingüística. Conforme Skliar (1999), alegam que o modelo excludente da Educação Especial está sendo substituído por outro, em nome da inclusão que não respeita a identidade surda, sua cultura, sua comunidade (BRASIL, 2007f, p. 13-14).

Parece-nos que Skliar não segue a perspectiva da educação inclusiva, apesar de defender o bilingüismo, no entanto isso não é mencionado. Para este intelectual, a comunidade surda é "caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios" (SKLIAR, 1997, p. 143).

Em suma, podemos perceber que a profusão de autores apresentada no Capítulo 2 dessa dissertação está presente também nas bases teóricas de sustenção do referido Curso de Aperfeiçoamento. Esse fato pode indicar uma superficializadade na apropriação desses referenciais ou, como nos alerta Gadotti (2005) uma *tentativa eclética*. O pesquisador refere-se ao pensamento de organismos multilaterais na atualidade, que recomendam suas estratégias a todos os países do mundo indistintamente e chama isso de ecletismo. Cita como exemplo um documento da UNESCO. Sabendo que as políticas públicas brasileiras apóiam-se em documentos de tais organismos, percebemos que esta estratégia está presente nos documentos, no sentido de que se trata de uma recomendação para a inclusão escolar de todos os alunos.

Esta multiplicidade de autores citados de forma difusa também denota uma intenção do documento de garantir uma boa aceitação por grande parte dos leitores. Documentos desse tipo apresentam esta característica. Segundo Shiroma *et all* (2004) estes texto apresentam a chamada "linguagem da reforma", que dentre outros aspectos peculiares, citam "[...] premissas que todos podem aceitar, fatos com os quais a maioria ou todos concordam" (p. 18)

Além disso, aponta a pesquisadora,

É razoável supor que existem objetivos implícitos na política, que não são divulgados por serem polêmicos, antipopulares, antidemocráticos ou que dificultariam a formação do consenso sobre as mudanças pretendidas. Por esta razão, podemos supor que atenção especial foi dedicada à linguagem da reforma, forma de difundir e obter adesão às propostas reformadoras, baseada num

suposto discurso politicamente correto
(SHIROMA *et all*, 2004, p. 20).

Considerando que a inclusão total, como proposta nos documentos, é bastante polêmica, podemos depreender que os documentos buscam atender tanto a profissionais de uma filiação teórica quanto de outra, a fim de conseguir maior número de adeptos as suas propostas.

Nesta mesma perspectiva, a autora segue nos mostrando que documentos de políticas “[...] evidenciam vozes discordantes, em disputa” e que “[...] intenções políticas podem conter ambigüidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação” (SHIROMA *et all*, 2004b, p. 05-06). O texto pode ser formado de fragmentos de outros textos no intuito de formar novas hegemonias na esfera do discurso.

Isto posto, também podemos entender que os autores dos documentos, não podendo ter controle sobre os significados que serão atribuídos aos seus textos, buscam assegurar uma compreensão uniforme e recorrem a diferentes textos (SHIROMA *et all*, 2004b). São mecanismos para atingir a boa aceitação dos documentos. Por exemplo, pode ser uma estratégia discursiva para a área em questão, atender a “vigotskianos” e “piagetianos”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada, cuja temática é a formação de professores para a Educação Especial, especificamente o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007), teve como objetivo a análise dos fundamentos teóricos que dão sustentação para as propostas de formação continuada para professores da educação especial. Para tanto, buscamos perceber quais são as perspectivas teóricas que embasam a política de formação de professores para a área em tela, quais são suas propostas e referenciais teóricos. Procuramos, com as análises desenvolvidas, entender quais são os novos referenciais teóricos da inclusão que os documentos anunciam.

O estudo constituiu-se de uma análise documental do referido curso, composto de seis documentos intitulados *Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas* (BRASIL, 2007b), *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007f), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual* (BRASIL, 2007d), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental* (BRASIL, 2007), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física* (BRASIL, 2007c) e *Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a Distância*. (BRASIL, 2007e).

Este material faz parte de um programa de governo mais abrangente chamado *Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade* (MEC/SEESP). O mesmo surgiu no ano de 2003 e, até o ano de 2007, havia formado 94.695 profissionais da educação que se tornam multiplicadores da política de educação inclusiva. Atualmente, este programa é o que tem maior alcance no país no que diz respeito à formação de professores. O *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* oferece a cada edição 1.620 vagas para formar especialistas em Educação Especial na modalidade à distância, que estarão aptos para atender quatro tipos diferentes de deficiências.

Buscamos coletar elementos para apreender os fundamentos teóricos contidos na proposta política de formação de professores para a Educação Especial, dentro da perspectiva de educação inclusiva que os documentos vêm trazendo. Procuramos, na leitura dos textos “[...] desconstruí-los para poder interpretá-los e captar pelo avesso alguns

aspectos da política educacional da qual são expressão, mas que, por diferentes estratégias, não são aparentes” (SHIROMA *et al*, 2004, p. 01).

Estudamos nosso objeto procurando considerar suas múltiplas determinações, ou seja, o contexto histórico e social no qual está inserido. Entendemos que não é possível pensar qualquer tema relacionado à educação sem que compreendamos esta como determinada pela lógica do sistema capitalista, permeada por elementos que reproduzem a ordem deste sistema. O Estado, enquanto agente mantenedor da ordem capitalista, tem na educação uma estratégia em defesa da classe dominante. Por isso, entendemos esta proposição política como não ingênua, mas composta de mecanismos que tendem a legitimar o pensamento hegemônico deste sistema. Buscamos minimamente realizar um estudo crítico, ou seja, questionador, percebendo este discurso como essencialmente ideológico.

Tendo isso em vista, inicialmente expusemos, ainda que brevemente, as modificações ocorridas em relação à formação de professores a partir da reforma do Estado, na década de 1990. Observamos que recomendações de organismos multilaterais passaram a ter grande força sobre a educação nos países latino-americanos. Dentre as indicações de tais organismos, a educação adquire importância estratégica para a ordem capitalista mundial. Com o avanço do neoliberalismo, novas exigências são postas aos trabalhadores em educação e estes passam a ter um protagonismo fundamental e precisam então adquirir competências compatíveis com a lógica do capital. Sua formação passa a exigir essencialmente que “saiba fazer”, ou seja, que adquira competências.

Assim, compreendemos que as políticas para a Educação Especial e para formação de professores desta área também denotam as contradições que compõem o Estado e o sistema capitalista. Estão, hoje, centradas na formação continuada feita em serviço, o que dificulta o trabalho e estudo do professor, e ocorrendo na modalidade à distância, garantindo assim custos menores ao Estado. Estes dois elementos são estratégias de disseminação rápida da política chamada de educação inclusiva. São mecanismos utilizados para atingir, em pouco tempo, milhares de professores no país, legitimando um discurso e contribuindo para a reprodução do sistema.

Além disso, tais políticas passaram a ser guiadas pelo conceito de inclusão na década de 1990. Tal conceito está presente em muitos documentos oficiais nacionais, como diretrizes e resoluções para a

educação. Esconde em si uma série de elementos de linguagem difusores de um ideário a se firmar. A educação inclusiva é anunciada como um novo paradigma que irá acabar com a exclusão social. Porém, entendemo-lo como um conceito frágil e inconsistente, já que a exclusão está imbuída na lógica do capital e o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital (OLIVEIRA, 2004).

Nesta esteira, realizamos um mapeamento da produção acadêmica sobre formação de professores para a Educação Especial no plano nacional e verificamos o crescente número de pesquisas sobre o tema a partir dos anos 2000. Percebemos que a maioria das pesquisas na área denuncia a carência de formação e/ou analisa métodos e técnicas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, estudando sua eficácia ou trazendo relatos de experiência. Evidenciou-se que há poucos estudos que se debruçam na análise dos conteúdos presentes na formação docente.

Por isso, estudar o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, tornou-se para nós de grande relevância no sentido de contribuir para a área, pensando em que linhas teóricas forma-se atualmente o profissional que atuará no atendimento educacional especializado (AEE). Além disso, consideramos que, fazendo parte do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, este curso é também uma das estratégias utilizadas pelo sistema para difusão do ideário da chamada escola inclusiva, que nada mais é do que a reprodução dos elementos formadores de consenso do sistema capitalista, travestidos em outra roupagem.

O referido programa visa promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que implementem e difundam a política de educação inclusiva com foco no AEE, que deve ocorrer nas salas de recursos. O mesmo organiza-se por meio de municípios-pólo que disseminam a política de educação inclusiva para os municípios chamados de abrangência. Os gestores atuam como multiplicadores da política.

De acordo com as propostas do Programa, os estabelecimentos de ensino devem atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entretanto, os documentos do curso não tratam dos transtornos globais e nem das altas habilidades, abarcando somente as deficiências. Ainda assim afirmam que o professor deve atender a toda diversidade do alunado, ou seja, todas as deficiências. Aqui poderíamos citar a surdocegueira ou as

deficiências múltiplas que também não são sequer mencionadas nos documentos.

Salienta-se também que o Curso em tela, a partir de 2009, passa a ser oferecido em nível de especialização. Porém, sua organização curricular não se modifica e segue centrada nas quatro deficiências. Além disso, a modalidade à distância é a eleita como adequada para esta formação. Conforme pontuamos no decorrer dessa pesquisa, muito se tem questionado sobre a formação de professores à distância e que devem ser levadas em consideração. O fato de o curso formar especialistas em Educação Especial na modalidade à distância, tornando-os habilitados para atender todos os tipos de deficiências e, além disso, dominar todos os recursos técnicos, de acessibilidade, comunicação e informática previstos nos documentos com esta carga horária é minimamente questionável. Além disso, há o fato de que as condições dos professores e das escolas nas diferentes regiões do Brasil não são as mesmas, são realidades diferentes. Porém, isso não é mencionado e a proposta formativa levada a todos os Estado é a mesma.

Observamos que as referências teóricas utilizadas nos diferentes livros em análise são bastante variadas. Desde os intelectuais que elaboram os materiais até os referenciais utilizados denunciam a multiplicidade de bases teóricas presentes nos documentos, por vezes divergentes. Percebe-se que alguns livros não apresentam relação com os outros. Parece-nos que esta proposta foi elaborada de forma fragmentada, ou seja, cada autor elaborou um livro correspondente a sua área de atuação, sem conexão com os demais. Há alguns que apresentam capítulos de autoria diferenciada e que, da mesma forma, não denotam ligação com os demais capítulos. Apresentam, inclusive, perspectivas teóricas antagônicas.

Percebemos também que a base da educação inclusiva é o atendimento educacional especializado (AEE). Segundo os textos, uma escola inclusiva é aquela que fornece o AEE em uma sala separada da sala de aula e em horário diferenciado. Além disso, o responsável pelo AEE é o professor especializado que, portanto, responde pela inclusão. A educação inclusiva demonstra uma perspectiva fragmentada, na qual o AEE está desvinculado do ensino regular (chamado de ensino comum). Quando se refere a mudanças na escola esta se direciona para o atendimento da diversidade, acolhimento as diferenças e não à estrutura mesmo da escola. O curso anuncia a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial por meio dos novos referenciais pedagógicos da

inclusão, sendo que a centralidade da proposta de formação está no Atendimento Educacional Especializado.

Outro ponto evidenciado é que os professores são responsabilizados pelas mazelas da educação pública. São também considerados como os que discriminam os alunos. São culpabilizados pela exclusão escolar e a eles é atribuída a tarefa de solucionar este problema do ensino. Sobre o Estado e suas responsabilidades, nada é mencionado. A exclusão é tratada como um problema originado nas escolas e, por isso, deve ser nela solucionado. Por vezes chega a ser mencionado este como um problema originado pelo professor e que o mesmo deve resolver. Em nenhum momento é mencionada a sociedade em que vivemos e suas contradições. A educação é vista distanciada da sociedade como um todo. Os elementos políticos e econômicos, por exemplo, são tratados como inexistentes.

Detectamos que a política aqui analisada não pode ser entendida a mercê das políticas públicas educacionais e sociais brasileiras como um todo. Ela traz consigo marcas do ideário reformista difundido no Brasil na década de 1990 e articulado a recomendações de organismos multilaterais para a educação dos países periféricos. Ideário este que acarretou implicações na formação de professores do Brasil, onde aparecem interesses dos países capitalistas hegemônicos, que têm em vista produzir, nas diferentes regiões do mundo, um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007).

Por fim, após o desenvolvimento dessas análises, identificamos quatro fundamentos teóricos que sustentam o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Tais fundamentos evidenciaram-se por conterem temas que identificamos mediante um contraponto entre o material empírico e os referenciais críticos que embasaram nossa pesquisa.

Percebemos que a Educação Especial é fundamentada nos documentos pelas concepções médico-pedagógica e psicopedagógica. Definições da área médica e da saúde são utilizadas para tratar da deficiência. Nestas definições é dada grande relevância às causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência. A mesma é vista por um viés orgânico. Além disso, é atribuída importância aos diagnósticos e as teorias de aprendizagem psicológicas fundamentam os textos. A Organização Mundial de Saúde e o Código Internacional de Doenças são algumas das referências dos documentos no que tange esta corrente pedagógica.

Estas concepções já fazem parte do embasamento da Educação Especial desde o início do século XX. São concepções centradas na deficiência como condições orgânicas intrínsecas a cada indivíduo. Não consideram esta uma condição social, mas sim um diagnóstico que, como tal, traz consigo um prognóstico. Disso decorre que cada diagnóstico pode ser amenizado com o uso de instrumentos dos quais o aluno deve se apropriar para, ele mesmo, superar a sua limitação considerada orgânica.

Concluimos que a teoria construtivista também embasa os documentos e fundamenta as concepções de ensino e aprendizagem dos mesmos. Esta teoria evidenciou-se nos documentos por estes apresentarem definições da aprendizagem como um processo individualizado, a depender de cada aluno. Salienta-se também que é o aluno quem deve regular sua aprendizagem, devendo construir sua própria inteligência e aprender a aprender. Além disso, as atividades do atendimento educacional especializado devem ser espontâneas e partir dos interesses dos alunos. As obras de Jean Piaget são utilizadas como referência para os documentos, bem como Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Na linha de pensamento dos documentos, o construtivismo torna-se coerente para sustentar a defesa de que os alunos devem construir sua aprendizagem de forma autônoma. Esta aprendizagem é, neste caso, o domínio dos instrumentos, técnicas e recursos pedagógicos e tecnológicos que auxiliarão este aluno a se inserir na sociedade e tentar superar a sua condição posta pelos diagnósticos. Os alunos devem aprender a aprender, ou seja, devem individualmente garantir a sua participação numa sociedade que exige dos mesmos um enquadramento em padrões pré-estabelecidos.

Evidenciou-se também que o Curso apresenta uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista, evidenciada já em sua estrutura. O material é dividido por deficiências e cada livro apresenta sua maior parte composta por técnicas de trabalho, instrumentos de ensino, recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos de uso no atendimento educacional especializado. Além disso, constam relatos de experiências, muitas imagens e fotografias. A Educação Especial é compreendida como instrumental e, decorrente disso, a chamada inclusão também é entendida como algo que será alcançado a partir da utilização correta de instrumentos. O trabalho do professor é considerado prático e chega-se a afirmar que o mesmo deve restringir o ensino expositivo e a transmissão

de conteúdos em prol da aplicação de técnicas e instrumentos de acessibilidade, comunicação e informática.

Ora, se os alunos são tomados por seu diagnóstico de deficiência e devem gerenciar sua aprendizagem por meio de instrumentos de acessibilidade, nada mais coerente do que instrumentalizar o professor que irá atendê-los. Nada mais certo, para esta proposta, do que fazer com que o professor do AEE domine técnicas e recursos de comunicação e acessibilidade para aplicá-los aos seus alunos. Para isso, uma formação pragmática é proposta, dentro da idéia de que o professor instrumentalize seus alunos em uma sala de recursos multifuncional, dotada de equipamentos, dentro da escola regular. Estes, devidamente instruídos, podem realizar suas aprendizagens de forma autônoma.

Portanto, compreendemos que a proposta em estudo não apresenta uma base teórica única, mas apóia-se em diversas teorias. Tais teorias são utilizadas indiscriminadamente. Intelectuais de correntes de pensamento diferentes, muitas delas antagônicas, são apresentados sem que se considere sua filiação teórica ou os pressupostos ideológicos presentes em suas produções. Isso denota um ecletismo teórico presente nos documentos.

Tal ecletismo parece-nos não ocorrer ao acaso. Podemos entender que quando os documentos utilizam-se de diversas teorias, buscam amenizar os possíveis conflitos decorrentes das apropriações deste material. Visam gerar maior número possível de aceitação por parte dos professores que serão formados por esta proposta.

Desta maneira, podemos considerar que a formação não está centrada em uma linha teórica específica, mas em um modelo de atendimento, o chamado AEE. Contudo, como vimos, o AEE não traz, em si, referenciais que possam ser caracterizados como novos. Ao contrário, a proposição do AEE centra-se nos pressupostos históricos presentes na Educação Especial que tem no diagnóstico a centralidade da organização pedagógica.

Diante do exposto, concluímos que os ditos novos referenciais teóricos da inclusão não são tão novos assim, já que percebemos marcas bastante claras de teorias que já fundamentavam as reflexões e práticas da Educação Especial em nosso país. O que podemos pensar é que a proposição inclusiva apresentada e difundida por intermédio dos documentos analisados pode ser sucintamente considerada como o próprio AEE.

Shiroma *et all* (2004, p. 03), já apontava para isso, pois afirma que:

De fato, conceitos tais como coesão social, inclusão, aprender a aprender, cidadania e profissionalização não são novos, alguns até foram buscados em autores de séculos passados. Nova parece ser a bricolage⁶⁸, a forma com que são apresentados e como vêm sendo utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas contemporâneas.

Entendemos que o curso visa ensinar ao professor a mera utilização de instrumentos, em uma perspectiva pragmática. É uma nova política com uma formação já consagrada.

Afirma-se que o Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, que é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Ou seja, esta nova concepção de Educação Especial é a presença do próprio AEE com suas ferramentas dentro de uma sala (a sala de recursos multifuncional) inserida na escola regular.

O ideário do pós-modernismo e sua conseqüente defesa ao multiculturalismo também foi evidenciado nos documentos quando estes afirmam que as propostas curriculares devem reconhecer, valorizar e investir nas diferenças dos alunos, em suas peculiaridades étnicas, de gênero, cultura, visando formar pessoas capazes de conviver em um mundo plural. Entendemos que este debate em favor da valorização da diversidade omite, ou até mesmo substitui, uma ampla discussão acerca das classes sociais. Esta é uma característica não só desta, mas de outras políticas que desconsideram a existência da divisão da sociedade em classes e, mais ainda, que exista exploração de uma classe sobre a outra. Tal discussão sobre a chamada era da pós-modernidade não caberá nesta pesquisa, mas considera-se importante para reflexões futuras.

Contudo, entendemos que a proposta da educação inclusiva aqui tratada remete a uma discussão ampla, que envolve questões econômicas e históricas da sociedade que não são tratadas nos documentos, mas que são trazidas para o âmbito da escola. O enfoque da chamada inclusão é mudado, responsabilizando a agência educativa por um problema que não é dela. A educação é pensada como essencial para transformação social. A ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade, como solução para exclusão.

⁶⁸ Bricolage é a atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em uma nova função (SHIROMA *et all*, 2004).

Sobre isto, pensamos que a educação é apenas uma das esferas da sociedade e que transformações na educação não podem ser pensadas sem que se pense em transformações sociais mais amplas. Ou, da mesma forma, ao pensarmos transformações na sociedade, entendemos que a educação é um campo que pode contribuir para essa transformação, mas não pode transformar a sociedade sozinha.

Em uma sociedade como a nossa, em que o sistema capitalista que tem por base a exploração do trabalho e tem como características básicas as contradições e as desigualdades, não encontraremos soluções na educação. Tais problemas são intrínsecos do sistema capitalista. Para transformarmos essas relações exploratórias e desiguais, precisamos pensar em mudanças na estrutura da sociedade. A educação pode sim e deve contribuir, mas ela sozinha não poderá solucionar problemas oriundos dessa ordem social.

A educação, pensada para modificar a sociedade, deve estar articulada a um projeto de mudança social que rompa com a atual estrutura que temos. Neste caso sim, a esfera educativa pode contribuir no sentido de promover ações que vão contra o sistema que gera as desigualdades apontadas nos documentos, que gera as exclusões e impede alguns de usufruir de seu direito à educação. A educação deve ser pensada dentro de uma proposta mais ampla de superação da lógica opressora do sistema capitalista.

Por isso, entendemos que é preciso que as proposições políticas para a Educação Especial ultrapassem a discussão meramente centrada na disputa de instrumentos e técnicas de ensino, deste ou daquele diagnóstico, para perceber que a educação deve ser uma construção em prol de uma sociedade mais justa, em prol da emancipação dos seres humanos.

Pensamos que não é por acaso que tais fundamentos teóricos embasam esta proposição política. Uma posição teórica sempre contém elementos ideológicos. As perspectivas teóricas defendidas estão de acordo com uma concepção de mundo. Neste caso tal ideologia é favorável a manutenção da ordem vigente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Girardi; BAPTISTA, Claudio Roberto; MÜLLER, Lourdes Inês. *As diferenças vão à escola*. Interatividade, individualização e a formação de professores. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPEd – GT 15. Caxambu , MG, 2000.

BAPTISTA, Claudio Roberto; Simone Girardi Andrade, Douglas Ortiz Hamermüller, Lourdes Inês Müller. *Diferenças na escola: identidades e individualização*. In: Reunião da ANPEd Sul, 2000. CD-ROM.

BECK, Fabiana Lasta. *Formando professoras para o uso do computador na educação especial*. In: Reunião da ANPEd Sul, 2008. CD-ROM.

BERNADO, Elisangela da Silva. *Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo (s)*. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPEd – GT 08. Caxambu , MG, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (org). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília, DF: CAPES, 2008.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 03, n. 5. Piracicaba, SP: Unimep, 1999. p. 7-25.

_____. Surdez, linguagem e cultura. In: *Cadernos CEDES*. V.19, n. 46. Campinas, Set, 1998.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPEd – GT 15. Caxambu , MG, 2008.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC São Paulo, 1988.

CARNEIRO, M. S. C. *Adultos com Síndrome de Down: a deficiência mental como produção social*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CARVALHO, M. Carmo Brant de. Gestão social: alguns apontamentos para o debate. In: RICO, Elizabeth de M. e RAICHELIS, Raquel (orgs). *Gestão social: uma questão em debate*. São Paulo: EDUC; IEE, 1999. p. 19-29.

CARTOLANO, Maria Teresa PENTEADO. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. In: *Cadernos CEDES*. V.19 n. 46. Campinas, Set. 1998.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2000. p. 17-50.

DUARTE, Newton. *As Pedagogias do “Aprender a Aprender e Algumas ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento*. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2001b.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. A tragédia do construtivismo. In: *Folha do Estudante*. Bauru - SP, 2008.

DUBET, F. A escola e a exclusão. In: *Cadernos de Pedagogia*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados. N° 119, julho 2003, p. 29-45.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: *Educação e Pesquisa*. V. 33, n. 3. São Paulo, set./dez. 2007.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. In: *Educação e Sociedade*. V. 23, nº 80 Set, 2002. p. 299-325.

FREITAS, Soraia Napoleão; VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; PÉREZ, Susana. *Educação dos portadores de altas habilidades: desafios na formação dos professores*. In: Reunião da ANPed Sul, 2000. CD-ROM.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C. E VICTOR, S. L. (Orgs). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-21.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (org.). *Escola S.A.* São Paulo: CEFET/SP, Brasil, 2000.

GRAMSCI, A. Alguns pontos preliminares de referência. *Concepção dialética da história*. RJ: Civilização Brasileira, 1966.

IANNI, Octávio. Estado, sociedade e classes. In: IANNI, O. *Dialética e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 59-71.

JANNUZZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. In: *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*. V. 25, n. 3. Campinas, maio, 2004. p. 9-25.

JESUS, Denise Meyrelles de. *Construindo uma prática de formação inicial em educação especial*. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPed – GT 15. Caxambu, MG, 2000.

KLEIN, Madalena. Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências? In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, n. 33. Set/Dez, 2006.

KOSIK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. In: KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 13-27.

LADE, Marcela Lazzarini de. *A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora*. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPEd – GT 08. Caxambu, MG, 2005.

LEITE, Lucia Pereira; SALETE, Maria; ARANHA, Fábio. Intervenção Reflexiva: Instrumento de Formação Continuada do Educador Especial. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V. 21, n. 2. Mai/Ago, 2005. p. 207-215.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: *Revista Temas de Ciências Humanas*. Conferência redigida para ser apresentada ao Congresso Mundial de Filosofia em Viena em 1968 e foi publicada em 1969 em Húngaro. São Paulo, 1978. p. 1-17. [Tradução Carlos Nelson Coutinho].

_____. Questões metodológicas Preliminares. In: *Ontologia do ser social: os princípios fundamentais de Marx*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979. p. 11-34. [Tradução Carlos Nelson Coutinho]

MACHADO, Francisca de Moura. *Formação permanente do professor na educação especial*. In: Reunião da Anped Sul, 2008. CD-ROM.

MALANCHEN, Julia. *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?* Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2007.

MARQUES, Luciana Pacheco. *Professores de alunos com deficiência mental: formação e concepções*. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPEd – GT 15. Caxambu, MG, 2001.

MARTINS, J. de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, Marcos Francisco. O materialismo histórico e dialético e o processo de conhecimento. In: *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?* SP: Autores Associados. UNISAL, 2008.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. *Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados*. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPEd – GT 15. Caxambu , MG, 2003.

MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, n. 33. set./dez., 2006.

_____. *O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva*. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. São Paulo, 2009.

_____. *Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar*. Texto apresentado no IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Gramado, RS, 2008.

_____. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. V.11, n.2. Marília, Mai/Ago, 2005. p.255-272.

MIRANDA, Margarete Parreira. *A criança-problema e o mal-estar do professor*. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPEd – GT 08. Caxambu , MG, 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Texto base para o mini-curso *Indagações sobre o conhecimento no campo da educação*. In: 30ª. Reunião Anual da ANPEd - GT 17. Caxambu, 2007.

_____. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. In: *Cadernos de Pesquisa*. V. 34, n. 122. São Paulo, maio/ago, 2004. p. 337-357.

_____ (Org). Proposições acerca a produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. V.14, n.1, universidade do Minho: Portugal, 2001.

MOREIRA, Laura Ceretta. *Formação Inicial em cursos de licenciatura com Bases Inclusivas: Sinalizações e reflexões na perspectiva de alunos com necessidades educacionais especiais*. In: Reunião da Anped Sul, 2006. CD-ROM.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004. 162p.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Discurso fundador*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

PEIXOTO, M. G. *A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2004.

PETERSON, Patricia J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. V.12, n.1. Marília, Jan/Abr, 2006. p.3-10.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: *Educação e Sociedade*. V. 27, n° 94. Campinas, SP, Abr, 2006. p. 155-178.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. *Inclusão e qualidade em educação: tensões e intenções nas políticas e práticas curriculares*. In: Reunião da Anped Sul, 2006. CD-ROM.

SANTIAGO Mylene Cristina. *A formação de professores para a diversidade nas IFES mineiras*. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPED – GT 15. Caxambu , MG, 2003.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. In: *Revista Percursos*. V. 09, n. 02. Florianópolis, 2008. p.35-49.

SCHNEIDER, MARA CRISTINA. *Certificação de professores: contradições de uma política*. Dissertação de Mestrado. UFSC. Florianópolis, 2009.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. In: *Cadernos CEDES*. V. 26, n. 70. Campinas, SP. set/dez, 2006. p. 373-391.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. In: *Cadernos de Pesquisa*. V. 38, n. 133. São Paulo, jan/abr, 2008.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F. ; EVANGELISTA, O. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA, Eneida Oto. *Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos*. Florianópolis, março, 2004.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*. V. 23. Florianópolis, 2005. p. 427-446.

_____. Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos de Política Educacional. In: SHIROMA, Eneida Oto. *Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos*. Florianópolis, março, 2004b.

SHIROMA, Eneida Oto. *Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente*. Texto apresentado no II Simpósio sobre Trabalho e Educação, organizado pelo NETE, realizado na FAE/UFMG, em novembro de 2004. Disponível em <www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: maio 2010.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004c.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. V.13, n.3. Marília, Set/Dez, 2007. p. 399-414.

VITALIANO, Célia Regina. *Percepções de professores de cursos de licenciatura sobre a formação dos futuros professores com vistas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. In: Reunião da ANPED Sul, 2008. CD-ROM.

WARNER, Michael M. Realismo Crítico como una metateoria para la educación especial. In: FRANKLIN, B. M. (compilador). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Editora Pomares-corredor, Barcelona, 1996. p. 73-89.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. In: *Pro-Posições*. V. 19, n. 3. Campinas, SP, set/dez, 2008.

ZANARDINI, J. B. *Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1997-2007)*. Tese de doutorado. UFSC, Florianópolis, 2008.

DOCUMENTOS NACIONAIS

BRASIL. *Adaptações curriculares*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 1998.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007b.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007c.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007d.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf>. Acesso em 03/05/2009.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007f.

BRASIL. *Brincar para Todos*. MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em 09/06/2009

BRASIL. *Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008b*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em 09/06/2009.

BRASIL. *Direito à Educação - Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais*. MEC/SEESP, 2006b.

BRASIL. *Edital da Formação de Professores na Educação Especial*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826>. Acesso em 09/06/2009.

BRASIL. *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*. MEC/SEESP, 2006c.

BRASIL. *Educar na Diversidade: Material de Formação Docente*. MEC/SEESP, 2006d.

BRASIL. *Experiências Educacionais Inclusivas - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. MEC/SEESP, 2006e.

BRASIL. MEC. INEP. *LDBEN 9394/96* que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n° 13/2009*. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2009.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Projeto Escola Viva*. MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. *Resolução 4/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2009b.

BRASIL. *Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil*. MEC/SEESP, 2006f.

BRASIL. *Saberes e Práticas da Inclusão* - Ensino Fundamental. MEC/SEESP, 2006g.

BRASIL. *Série Educação Inclusiva* - Referências para Construção dos Sistemas Educacionais Inclusivos. MEC/SEESP, 2004.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

Anexo A

Tabela 1 - Produções encontradas no balanço de produção (2008)

Autor	Título	Ano	Instituição	Fonte
Anna Rosa Fontella Santiago	Inclusão e qualidade em educação: tensões e intenções nas políticas e práticas curriculares	2006	Não especificada	ANPEd-Sul
Célia Regina Vitaliano	Percepções de professores de cursos de licenciatura sobre a formação dos futuros professores com vistas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	2008	Universidade Estadual de Londrina	ANPEd-Sul
Célia Regina Vitaliano	Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	2007	Universidade Estadual de Londrina	Revista Brasileira de Educação Especial
Claudio Roberto Baptista, Simone Girardi Andrade, Douglas Ortiz Hamermüller, Lourdes Inês Müller	Diferenças na escola: identidades e individualização	2000	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ANPEd-Sul
Denise Meyrelles de Jesus	Construindo uma prática de formação inicial em educação especial	2000	Universidade Federal do Espírito Santo	ANPEd: GT 15

Fabiana Lasta Beck	Formando professoras para o uso do computador na educação especial	2008	Universidade Federal de Pelotas	ANPEd-Sul
Francisca de Moura Machado	Formação permanente do professor na educação especial	2008	Universidad de la Empresa- UDE – Uruguai	ANPEd-Sul
Giseli Pereli de Moura Xavier, Ana Canen	Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro	2008	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Revista Pro-Posições, encontrada no banco de dados da Rede Scielo.
Laura Ceretta Moreira	Formação inicial em cursos de licenciatura com bases inclusivas: sinalizações e reflexões na perspectiva de alunos com necessidades educacionais especiais	2006	Universidade Federal do Paraná	ANPEd-Sul
Lucia Pereira Leite, Maria Salete, Fábio Aranha	Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial	2005	Universidade Estadual Paulista – Bauru	Psicologia: Teoria e Pesquisa, encontrada no banco de dados da Rede Scielo.
Luciana Pacheco Marques	Professores de alunos com deficiência mental: formação e concepções	2001	Universidade Federal de Juiz de Fora	ANPEd: GT 15
Luiz Antonio Gomes Senna	Formação docente e educação inclusiva	2008	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Cadernos de Pesquisa, encontrado no banco de dados da Rede Scielo.

Madalena Klein	Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências?	2006	Universidade Federal de Pelotas	Revista Brasileira de Educação
Marcela Lazzarini de Lade	A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora	2005	Universidade Federal de Juiz de Fora	ANPED: GT 8
Margarete Parreira Miranda	A “criança-problema” e o mal-estar do professor	2007	Universidade Federal de Minas Gerais	ANPED: GT 8
Maria Helena Michels	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar	2006	Universidade Federal de Santa Catarina	Revista Brasileira de Educação
Maria Helena Michels	Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico	2005	Universidade Federal de Santa Catarina	Revista Brasileira de Educação Especial
Maria Teresa Penteado Cartolano	Formação do educador no curso de pedagogia: a Educação Especial	1998	Universidade Estadual de Campinas	Cadernos CEDES, encontrado no banco de dados da Rede Scielo.
Morgana de Fátima Agostini Martins	Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados	2003	Universidade Federal de São Carlos	ANPED: GT 15
Mylene Cristina Santiago	A formação de professores para a diversidade nas IFES mineiras	2003	Universidade Federal de Juiz de Fora	ANPED: GT 15

Patricia J. Peterson	Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores	2006	Universidade do Norte do Arizona. Flagstaff, AZ USA	Revista Brasileira de Educação Especial
Simone Girardi Andrade, Claudio Roberto Baptista, Lourdes Inês Müller	As diferenças vão à escola... interatividade, individualização e a formação de professores	2000	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ANPEd: GT 15
Soraia Napoleão Freitas, Nara Joyce Wellausen Vieira, Susana Pérez	Educação dos portadores de altas habilidades: desafios na formação dos professores	2000	Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ANPEd-Sul
Total de trabalhos encontrados	23			

Fonte: Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd e ANPEd-Sul), Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Educação Especial e banco de dados da Rede Scielo.